

Milka Pajukallio

## ”Hei mä otin susta kuvan!”

Lapsilähtöisyys ja tutkiva oppiminen  
varhaisiän musiikkikasvatuksessa

Metropolia Ammattikorkeakoulu

Musiikkipedagogi (AMK)

Musiikki

Opinnäytetyö

15.5.2015

Tekijä Otsikko	Milka Pajukallio "Hei mä otin susta kuvan!" - Lapsilähtöisyys ja tutkiva oppiminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa
Sivumäärä Aika	74 sivua 15.5.2015
Tutkinto	Musiikkipedagogi (AMK)
Koulutusohjelma	Musiikki
Suuntautumisvaihtoehto	Varhaisiän musiikkikasvatus ja taiteen soveltava käyttö
Ohjaajat	MuT Annu Tuovila MuM Sanna Vuolteenaho
<p>Tutkin työssä lapsilähtöisyyden ja tutkivan oppimisen toteutumista varhaisiän musiikkikasvatuksessa. Työn keskiössä ovat 3-5-vuotiaiden lasten musiikkileikkikoulutunneilla ottamat valokuvat, jotka ovat satoa kahdessa lapsiryhmässä toteuttamastani valokuvaprojektista. Kuvaaminen tapahtui Mannerheimin lastensuojeluliiton Pasilan paikallisyhdistyksen järjestämissä muskariryhmissä, joiden opettajana toimin lukuvuonna 2014 – 2015.</p> <p>Kuvien lisäksi työn aineistona ovat opettajahaastattelut. Haastattelin työtä varten kolme varhaisiän musiikkikasvatuksen konkaria, joilta olen opintojeni aikana kokenut oppineeni paljon. Keskustelumme lapsilähtöisyydestä ja lasten omasta keksinnästä musiikinopetuksessa kulkevat kuvien ja niistä tekemieni tulkintojen rinnalla.</p> <p>Tarkastelen kuvamateriaalin pohjalta, mitä lasten ideoille tapahtuu musiikkileikkikoulussa. Kuvissa on lasten oman keksinnän hetkiä, mutta myös paljon opettajavetoisia leikkejä. Lasten sanalliselle keksinnälle ja kerronnalle on tilaa. Lisäksi kuvissa nousee voimakkaasti esiin kehollinen ilmaisu ja liikeimprovisaatio. Lasten ideoita toteutetaan ryhmän yhteisessä toiminnassa, mutta toisinaan lapsen idea vie yhteisen leikin ulkopuolelle.</p> <p>Lapsilähtöisyyden näkökulmasta on olennaista, millaista aikuisen ja lapsen välinen vuorovaikutus on. Opettaja tekee vuorovaikutuksen kannalta merkittäviä ratkaisuja esimerkiksi ohjatessaan ryhmän piiriin tai riviin.</p> <p>Pohdin työssä tutkivan oppimisen ja musiikkikasvatuksen välistä suhdetta. Tutkiva oppiminen näyttäytyy lasten ottamissa kuvissa teemojen sisään sukeltamisena. Musiikkileikkikoulutunti rakentuu teeman, tarinan tai teoksen ympärille, jota ryhmä yhdessä kehittää. Tutkimusprosessissa ei pelkästään kerätä käsiteltävästä aiheesta tietoja ja taitoja, vaan luodaan siitä jotain soivaa.</p>	
Avainsanat	Lapset, musiikin oppiminen, varhaisiän musiikkikasvatus, lapsilähtöisyys, tutkiva oppiminen, valokuva

Author Title	Milka Pajukallio Children Behind the Camera - Child-centered Music Education and Discovery Learning in Music Playschool
Number of Pages Date	74 pages 15 May 2015
Degree	Bachelor of Music
Degree Programme	Music
Specialisation option	Early Childhood Music Education and Community Music
Supervisors	Annu Tuovila, DMus Sanna Vuolteenaho, MMus
<p>The topic of my thesis is child-centered teaching and discovery learning in the context of early childhood music education. To find out how preschool children experience music lessons, I implemented a photo project in two of my music playschool groups, organized by the Mannerheim League for Child Welfare in Pasila, Helsinki. My main data comprises of photos taken by 3-5-year-old children.</p> <p>In this thesis, children speak through the photos they have taken. The music educators' voices are heard through three interviews I conducted. In the text, I connect their ideas to children's photos and my own reflections.</p> <p>The photos show what happens to the ideas children come up with in music playschool. During lessons, children express a lot of ideas verbally. Also improvisation through movement and expressing oneself with the body seem to be important and joyful for the children. Most of the children's ideas emerge out of the topic of the lesson and support group play, but sometimes the idea of a child takes him or her outside of the play. Some activities are strongly led by the teacher.</p> <p>Interaction between the child and the adult is important in child-centered teaching. The photos show how the choices of the teacher have an effect on the interaction in the group, for example, when the teacher chooses to ask the children to form a circle or in a line.</p> <p>One of my points of interest is the relationship between music education and discovery learning. Music playschool teachers design their lessons around a certain topic, story or piece, which becomes the starting point for group work. The group decides together to which direction the process goes to. When learning music, children do not only learn skills and gain knowledge but also create something new together.</p>	
Keywords	Children, learning music, early childhood music education, child-centered teaching, discovery learning, photo

## Sisällys

1	Johdanto	1
2	Työn aineistot ja keskeisiä käsitteitä	4
2.1	Työn aineistot	4
2.1.1	Lasten ottamat valokuvat	4
2.1.2	Opettajahaastattelut	4
2.2	Lapsilähtöisyys	5
2.2.1	Käsitys lapsesta ohjaa opettajan valintoja	6
2.2.2	Lapsilähtöisyyttä määrittelemässä	7
2.2.3	Lapsilähtöisyys muskariopetuksessa	8
2.2.4	Lapsilähtöisyys tässä opinnäytteessä	9
2.3	Tutkiva oppiminen	9
2.3.1	Yhteisöllinen tutkimusprosessi	10
2.3.2	Kyselevä oppiminen	11
2.3.3	Musiikki ja tutkiminen	11
2.4	Valokuvaaminen työtapana	13
3	Valokuvaprojekti	14
3.1	Projektin synty	15
3.2	Kuvaaminen alkaa	15
3.3	Projektin satoa	17
3.4	Kuvienkatseluilta	17
3.5	Kuvat muskaritunnilla	18
3.6	Näyttely ja sen rakentaminen	19
4	Mitä tapahtuu lasten ideoille muskarissa?	20
4.1	Muskarin monta minää	20
4.2	Oma keksintä alkulaulussa	23
4.3	Ryhmä keksii nimen	27
4.4	Sanoitetaan itse	28
4.5	Keho keksii	31
4.6	Idea vie yhteisen leikin ulkopuolelle	36
4.7	Improvisaatio soittimilla	40
4.8	Lasten omaan keksintään pohjaavat työtavat ja tutkiminen muskarissa	43

5	Mitä kuvat kertovat opettajasta ja hänen valinnoistaan?	46
5.1	Aikuinen on jättiläinen	46
5.2	Piirissä vai rivissä?	50
5.2.1	Piirin ominaisuuksia	51
5.2.2	Musiikin oppiminen rivissä	53
5.3	Odottaminen	56
5.4	Rasittava kaaos vai iloinen hulina?	61
5.5	Tosissaan	65
5.6	Yhdessä olemisesta	66
6	Pohdinta	71
	Lähteet	74

## 1 Johdanto

Olen musiikkipedagogiopinnoissani tasaisin väliajoin kuullut, kuinka

*lapsi itse löytää*

tiensä tiedon, taidon tai oivalluksen äärelle. Pyrimme musiikkikasvatuksessa lapsilähtöisyyteen, oppilaiden toimijuuteen sekä opetuksen kokemuksellisuuteen ja elämyksellisyyteen.

Tutkintoni kuuluvissa opettajaopinnoissa painotettiin, kuinka opettajan on tärkeä olla tietoinen opetustyötä ohjaavista ihmis- ja oppimiskäsityksistään. Keskustelua käytiin, mutta monet pinttyneet ajatukset opettajuudesta jäivät kuitenkin haastamatta.

Tuoreen *Musiikkipedagogin käsikirjan* (Jordan-Kilkki, Kauppinen & Viitasalo-Korolainen 2013, 8) johdannossa kuvataan, kuinka yhä ajattelemme opettajan olevan tiedon haltija. Oppilas on meille edelleen *tabula rasa*, täyttämistä odottava astia, johon voimme kaataa osaamisemme ja johon voimme siirtää meissä olevan tiedon. Tutkimuksen mukana muuttunut käsitys oppimisesta ei näe oppimistapahtumaa näin. Konstruktivistisen oppimisenäkemyksen mukaan oppiminen tapahtuu *vuorovaikutuksessa*, jossa oppilas on aktiivinen tiedon rakentaja.

Nähdäkseni musiikkikasvatuskentällä ollaan vanhojen perinteiden ja uusien näkemysten ristitulella. Traditiossa on paljon arvokasta, jota tulisi vaalia. Muutospaineiden edessä on kuitenkin järkevästi ajatella, että oppimisen lainalaisuudet eivät koskisi myöskin oppimista ja etteikö musiikin opettamisen käytäntöjä tulisi tarkastella kriittisesti.

Sama myrsky riehuu minussa. Jos lapsen ja oppilaan on tarkoitus itse keksiä tiensä musiikin luo sekä itse saada rakentaa oma oppimisensa, mikä on roolini ja tehtäväni hänen opettajanaan? Miten tällainen oppimiskäsitys vaikuttaa opetuksen tavoitteiden asettamiseen ja opetuksen järjestämiseen? Miten yksilöiden oma oivaltaminen voi harmonisesti toteutua ryhmäopetuksessa?

Musiikkipedagogikoulutuksen yleiset opettajuusopinnot suoritettuani lähdin vuodeksi tekemään vaihto-opintoja. Kuvittelin Itävaltaan saapuessani, että suomalaisen koululaitoksen kasvattina ja oppilaslähtöistä musiikkipedagogiikkaa korostavien ammattikorkeakouluopintojen koulimana opetuksen lapsilähtöisyys olisi asia, jota minun ei tarvitsisi sen suuremmin puida. En olisi voinut olla pahemmin väärässä.

Osasin toki pukea tunnille asettamani tavoitteet lapsiin uppoaviksi leikeiksi, mutta todellisia lasten oman keksinnän hetkiä oli kuitenkin hyvin vähän. Tiesin jo, että lasten oppimiseen kuuluu iloinen hulina, mutta siedin tuota oppimisen tilaan liittyvää kaaosta huonosti. Olisin mielelläni toiminut musiikkitunnin ylitirehtöörinä ja pitänyt tunnin kulun visusti hallinnassani.

Tästä hämmennyksen tilasta ja pakottavasta muutoksen tarpeesta opinnäytetyöni katto-teemaksi muotoutui

*lapsilähtöisyyden ja tutkivan oppimisen toteutuminen  
varhaisiän musiikkikasvatuksessa*

Aiheen rajauksessa ja työn muotoutumisessa oli tietenkin monta mutkaa. Pelkkä kirjallisuuteen paneutuminen ja alan gurun haastatteleminen ei työn edetessä tuntunut tyydyttävältä. Kirjoitin lasten musiikin oppimisesta, mutta lasten ääni ei tullut työssä mitenkään kuuluviin! Huomasin kauhukseni tekeväni jotain, mistä halusin pysyä kaukana: lähteväni lapsilähtöisyydestä aikuisten kesken.

Lokakuaisessa työnohjaustapaamisessa 2014 sain idean, jonka oli alun perin tarkoitus korjata lapsen äänen puuttuminen työssä, mutta josta tulikin lopulta koko työn lähtökohta ja sisältö. Marraskuussa aloitin musiikkileikkikouluryhmässä valokuvausprojektin, jonka seurauksena minulla oli viisi kuukautta myöhemmin 671 lasten ottamaa valokuvaa. Oppilaani eivät osaa vielä kirjoittaa, mutta kuvaamalla he voivat kertoa, miltä musiikin oppiminen heistä näyttää ja mikä tunneissa on tärkeää (mitä he valitsevat kuvata).

Kuvat ovat aarre, ja niiden pohjalta lapsilähtöisyyden ja varhaisiän musiikkikasvatuksen käytäntöjen pohtiminen tuntui relevantimmalta kuin kauniiden, aikuisten kirjoittamien lauseiden ja ideoiden pohjalta.

Tutkin kuvia erityisesti seuraavat kysymykset mielessäni:

## Miltä varhaisiän musiikkikasvatus lasten näkökulmasta näyttää?

## Mitä lapset kuvaavat? Mikä on heille tärkeää?

## Mitä lasten ideoille tapahtuu musiikkileikkikoulussa?

## Mitä kuvat kertovat musiikin oppimisesta?

Miltä näyttää aikuinen, opettaja, ja hänen toimintansa?

Luvussa 2 esittelen työn aineistot ja työn kannalta keskeiset käsitteet, tärkeimpinä *lapsi-lähtöisyys* ja *tutkiva oppiminen*. Luvussa 3 esittelen toteuttamani valokuvaprojektin vaiheet. Valokuvaajina toimineet lapset ovat 3-5-vuotiaita, minkä johdosta työ myös rajautuu leikki-ikäisiin lapsiin.

Luvussa 4 tutkin valokuvien kautta sitä, mitä lasten ideoille tapahtuu alle kouluikäisten musiikkitunneilla. Luvussa 5 käsittelen muita varhaisiän musiikkikasvatuksen järjestämiseen liittyviä teemoja, joita lasten kuvat minulle näyttivät. Pohdin erityisesti opettajan roolia ja tämän tekemiä valintoja lasten oppimisen kannalta. Luvussa 6 on arvioin toteuttamani projektia ja omaa oppimisprosessiani.

Tämän työn tärkein tavoite on tavoittaa jotain siitä, miten leikki-ikäiset lapset musiikkikasvatuksen näkevät ja kokevat. Toivon, että kuvat ja kirjallinen työ niiden ympärillä antavat lukijalleen ajateltavaa lapsilähtöisyydestä ja tutkivan oppimisen toteuttamisesta musiikinopetustyössä.

Henkilökohtainen tavoitteeni on ollut selvittää omaa ajatteluani ja muotoilla kesken-  
eräistä kasvatustilastani hieman ehjemmäksi. Parhaassa tapauksessa työstä on iloa  
jollekulle toiselle pedagogiset kasvukivut voimallisesti kokevalle.

Kirjoittaessani musiikkileikkikoulusta käytän puhekieleen ja lasten suihin vakiintunutta sanaa *muskari*. Varhaisiän musiikkikasvatus, eli alle kouluikäisille lapsille ja heidän perheilleen suunnattu musiikkikasvatus, eroaa muusta musiikinopetusperinteestä monella tavalla, joten kysymykset ja kipukohdat ovat osin erilaisia. Nähdäkseni kysymys lapsi- tai oppilaslähtöisemmästä opettamisesta on kuitenkin ajankohtainen koko musiikkikasvatuskentällä.



## 2 Työn aineistot ja keskeisiä käsitteitä

Tässä luvussa esittelen työtä varten keräämäni aineistot, lasten ottamat valokuvat ja opettajahaastattelut. Lasten ja ammattilaisten puheenvuorojen lisäksi työssä kuuluu kolmas ääni, joka on omani. Käytän aineistona kokemuksiani musiikkipedagogiikan opiskelijana ja musiikinopettajana viiden vuoden ajalta.

Työn aineistot -luvun jälkeen avaan kahta työn kannalta keskeistä käsitettä, lapsilähtöisyyttä ja tutkivaa oppimista, ja lopuksi kirjoitan valokuvauksesta työtapana.

### 2.1 Työn aineistot

#### 2.1.1 Lasten ottamat valokuvat

Työn ydin ja tärkein aineisto ovat 671 lasten ottamaa valokuvaa, joista työhön olen valinnut yhteensä 66. Työ on aineistolähtöinen: tutkin valokuvissa esiin nousevia ilmiöitä ja pyrin tarkastelemaan muskariopetusta kuvien näkökulmasta, lasten perspektiivistä.

Valokuvat ovat satoa projektista, jonka toteutin kahdessa muskariryhmässäni lukuvuonna 2014 - 2015. Ryhmät olivat Mannerheimin lastensuojeluliiton Pasilan paikallisyhdistyksen järjestämiä. Esittelen valokuvausprojektin kulun tarkemmin luvussa 3.

#### 2.1.2 Opettajahaastattelut

Aikuisten ja kasvattajien näkökulman työhön tuovat kolme opettajahaastattelua, joista yhden tein Itävallassa kesäkuussa 2014 ja kaksi Suomessa helmikuussa 2015. Kaikki kolme opettajaa ovat varhaisiän musiikkikasvatuksen konkareita. Haastattelujen pääteemana olivat lapsilähtöisyyden ja lasten oman keksinnän toteutuminen ja toteuttaminen varhaisiän musiikkikasvatuksessa.

Haastattelut olivat keskenään valtavan erilaisia. Pohjana toimivat kysymykseni lapsilähtöisyydestä, tutkivasta oppimisesta, lasten ideoiden kuulemisesta ja lasten oman keksinnän toteutumisesta muskariopetuksessa. Ajatukset rönsysivät tietenkin valtoimenaan ja lopputuloksena oli kolme polveilevaa ammatillista keskustelua. Viittaan näihin keskusteluihin työssä haastateltavien nimillä.

Musiikkiopisto Juvenaliassa opettava Eve Alho on varhaisiän musiikkikasvatuksen keskeinen kehittäjä Suomessa. Olen tutustunut Alhoon lähinnä tuntien observoinnin merkeissä. Alhon opetuksessa toteutuu mielestäni mitä kauneimmalla tavalla tutkiva oppiminen, minkä vuoksi pyysin häntä haastateltavakseni.

Toinen suomalaisista haastateltavistani on Keski-Helsingin musiikkiopiston varhaisiän musiikkikasvatuksen lehtori Sari Norja, jonka ohjauksessa tein ensimmäisen Metropolian opetusharjoitteluni. Norjan huolellisessa ohjauksessa sain miettiä jokaista tunnin yksityiskohtaa ja sen aikana tekemääni valintaa lasten näkökulmasta.

Itävaltalaisen haastateltavani Ruth Schneidewindin kanssa käymäni keskustelut ovat opinnäytetyöni liikkeelle pannut voima. Schneidewind johtaa Wienin musiikkiyliopiston Elementare Musikpädagogik -ainekokonaisuutta. Elementare Musikpädagogik on saksankielisen alueen lähin vastine Suomessa opiskeltavalle varhaisiän musiikkikasvatukselle. Molempien koulutusten filosofian ydin on kokemukseni mukaan sama, mutta toisin kuin varhaisiän musiikkikasvatus, EM-opetus ei nimensä puolesta rajoitu alle kouluikäisiin. Orff-pedagogiikkaan kytkeytyvä *elementaarisuuden* käsite viittaa muun muassa alkuperäisyyteen, maanläheisyyteen, kehollisuuteen ja kokonaisvaltaisuuteen.

Työskentelin tiiviisti Schneidewindin kanssa koko vaihtovuoteni ajan. Seminaarien ja luentojen lisäksi seurasin viikoittain Schneidewindin opettamaa 5-6-vuotiaiden musiikki-ryhmää ja pidin hänen ohjauksessaan ryhmälle muutamia tunteja. Schneidewindin kanssa kävin tähänastisten musiikkipedagogiopintojeni tiukimmat oppimista ja opettamista koskevat keskustelut. Hän haastoi minua todella siirtymään alueelle, jossa lasten ideoille ja omalle keksinnälle on tilaa. Lukuvuoden päätteeksi tekemäni haastattelu olikin oikeastaan vain pieni välikohtaus käymässämme dialogissa, ja viittaaan työssä myös aiemmin vaihtovuoden aikana Schneidewindilta oppimaani.

## 2.2 Lapsilähtöisyys

Lapsilähtöisyys on muotia. Olemme tuohon sanaan ihastuneita tai vaihtoehtoisesti sille allergisia. Asiaan perehtymättömälle lapsilähtöisyys saattaa tarkoittaa asettamattomia rajoja, ja miellelyhtymät liian vapaasta musiikkikasvatuksesta provosoivat. Olemme huoltamamme esimerkiksi taidemusiikin tekemisen tasonlaskusta ja kulttuuriperinnön näivetyttämisestä, jos lasten annetaan itse liiaksi vaikuttaa opetuksen sisältöön ja etenemiseen.

Kuunnellessani opettajieni ja solistien tarinoita on kuitenkin selvää, että oman kiinnostuksen mukaan etenevä oppiminen, ilo ja sisäinen motivaatio ovat avaimia myös ammatinmuutokseen.

Nähdäkseni varhaisiän musiikkikasvattajat mieltävät opetuksensa keskimäärin mielellään lapsi- ja oppilaslähtöiseksi. Tulkintoja ja näkökulmia lapsilähtöisyyteen on kuitenkin valtava määrä, ja lapsilähtöisyydellä perustellut käytännönvalinnat ja lapsilähtöisesti rakennetut musiikkitunnit voivat näyttää keskenään hyvin erilaisilta. Haastatteleman Sari Norja tiivistä asian seuraavasti:

”Kaikki on varmasti sitä mieltä että se (lapsilähtöisyys) on hyvä juttu, ja että Suomessa on lapsilähtöistä opetusta ja että pitäisi olla. Mutta miten eri ihmiset tajuavat sen, se on se juttu. En tiedä miten tuot sen tässä sitten loppujen lopuksi esiin, se on niin montaa erilaista kuin haastattelet!”

### 2.2.1 Käsite lapsista ohjaa opettajan valintoja

Yksi opettajantyötä ohjaavista käsityksistä on hänen ihmiskäsityksensä. Tulkitsen oppilaiden käytöstä omasta ihmiskäsityksestäni käsin: näenkö riehuminen kurittomuutena vai luenko sen viestinä liikkumisen tarpeesta? Ihmiskäsitykseni ohjaa sitä, millaisen roolin annan lapsille oppimistilanteessa.

Tulisiko lapsi nähdä ja kohdata eri tavoin kuin aikuinen? Lapsi on fyysisesti aikuista heikompi ja aikuiseen nähden erityisasemassa jo juridisestikin. Yksi Varhaiskasvatuksen käsikirjan artikkeleista päättyy emeritusprofessori Risto Vuorisen sitaattiin: *”Lapsi ei ole puutteellinen tai vaillinainen aikuinen, vaan omassa kehityksessään täydellinen ja kokonainen ihminen.”* (Kronqvist 2011, 30.) Lasta ei näin nähdä ensisijaisesti keskeneräisenä, vaan elävänä, liikkeessä ja muutoksessa olevana olentona.

Oppimisessa lapset nimittäin ovat mestareita. Millä antaumuksella ja täydellisen keskittyneenä flyygelin alta kurkistava 1-vuotias tutkii lattialle tippuneen penaalin sisällön, hengitys rahisten aistii jokaisen ainutlaatuisen kynän, ja on koko olemuksellaan penaalin ihmeiden äärellä, siinä missä me aikuiset juoksemme mindfulness-kursseilla ja etsimme arkeemme merkityksellisyyden tunnetta. Lapsilta ei nähdäkseni sitä puutua.

Tarja Pääjoki kirjoittaa *Varhaiskasvatuksen käsikirjan* artikkelissaan lasten taiteellisesta toimijuudesta erityisesti kuvataiteen näkökulmasta, mutta artikkelin lapsikäisyys on yhtälailla sovitettavissa musiikin maailmaan (2011, 109 - 121). Pääjoki kirjoittaa, kuinka lapsen leikkiä on toistuvasti verrattu taiteilijan luomistyöhön (2013, 109). Lapsen taito tarkastella ja aistia ympäröivää maailmaa vertautuu taiteilijan maailmasuhteeseen. Pääjoki nimittää lasta *aistivaksi tutkijaksi* (2011, 110). Lapsen havaintoja eivät väritä aikuisen tapaan suuri määrä tietoa, vaan he tutkivat maailmaa kaikilla aisteillaan ja tekevät aisti-havaintojen pohjalta luovia toiminnallisia ratkaisuja (2011, 111).

Keskeistä lapsilähtöisyydessä onkin usko lasten luovuuteen, kykyihin ja potentiaaliin.

### 2.2.2 Lapsilähtöisyyttä määrittelemässä

Teoksessaan *Sata sanaa kasvatuksesta* Martti Hellström kuvaa *lapsikeskeisen kasvatuksen* tarkoittavan arkikielessä myönteistä kasvatusta, jossa kasvattajan ja lapsen suhde on hyvä, lapsesta pidetään huolta, hänestä välitetään ja hänelle asetetaan tarpeelliset rajat (2010, 177).

*Lapsilähtöinen kasvatus* voidaan nähdä lapsikeskeisen kasvatuksen alakäsitteenä, jossa keskeistä on voimakas usko lasten kykyihin ja potentiaaliin (2010, 177). Hellströmin mukaan kasvattajan puuttumista lapsen kasvutapahtumiin ei tällöin pidetä lainkaan tarpeellisena - vapaa kasvatus voidaankin nähdä lapsilähtöisyyden idean äärimmäisyyteen viemisenä.

Toisessa ääripäässä meitä odottaa tilanne, jossa kasvatustilanne etenee täysin aikuisten ehdoilla. Lapsilähtöisyyden vastakohtina voidaan pitää esimerkiksi *opettajakeskeisyyttä* ja *instituutiokeskeisyyttä*. Niissä lapsen parhaan sijaan toimitaan instituution, esimerkiksi musiikkiopiston, tai opettajan omista tavoitteista käsin. Lapsen näkökulma opetukseen eroaa opettajan, vanhempien ja instituution näkökulmasta siinä, että lapsilla ei ole samaa mahdollisuutta puolustaa omia tavoitteitaan ja tuoda näkökulmaansa julki. Aikuisten käsissä on, miten lapset tulevat tai jäävät tulematta kuulluiksi.

Kotkan kaupungin ylläpitämä Nettineuvo.fi-sivusto määrittelee lapsikeskeisen kasvatus-tyylin olevan *asennoitumistapa*, jossa lapsen kanssa keskustellaan ja hänen mielipiteensä otetaan huomioon, hänelle mahdollistetaan asioiden tutkiminen ja ihmettely ja häntä rohkaistaan ilmaisemaan ajatuksiaan. Lapsilähtöisyys on lapsen arvostamisesta

ja hänestä kiinnostumista. Kasvattaja on tekemissään ratkaisuihin johdonmukainen ja perustelee ne lapselle. Lapsilähtöisyys on tavoittelemisen arvoinen kasvatustyyli, mutta se ei ole itse opetuksen tavoite.

### 2.2.3 Lapsilähtöisyys muskariopetuksessa

Lapsilähtöisyys varhaisiän musiikkikasvatuksessa hahmottuu minulle opintojeni ja tekemieni haastattelujen myötä monessa tasossa.

Lapsilähtöisyys näkyy hyvin konkreettisissakin opetuksen järjestämiseen liittyvissä käytännön asioissa. Pyrimme valitsemaan lapsen kehitystä ja oppimista parhaiten tukevan tunnin ajankohdan ja keston, opetustilan, sopivat välineet ja instrumentit sekä ryhmäkoon.

Nämä lasta huomioivat käytännön valinnat ovat toimivan opetuksen ehto, mutta eivät vielä tarkoita lapsilähtöistä opetusta. Opettaja voi järjestää kaiken lapsille mukavaksi ja sopivaksi, mutta paukuttaa tunnit läpi samoilla tuntisuunnitelmilla ja olla kuulematta lasten ideoita. Silloin opetus jää nähdäkseni opettajalähtöiseksi metodin toteuttamiseksi.

Ruth Schneidewindin mukaan lapsilähtöisessä musiikkikasvatuksessa lapsi saa kokeilla ja tehdä itse. Opettajan tehtävä on luottaa lapsen tekemiseen ja tukea lasta oppimisprosessissa. Schneidewindin mukaan lapsi kertoo ja päättää, mikä on tärkeää, ja opettajan tehtävä on auttaa ideoiden toteuttamisessa. Opettajan tulee kuunnella lasta tarkkaan, mutta olla myös rehellinen. Kaikkea ei tarvitse hyväksyä. Lasten ideoiden pohjalta työskentelemistä ja lasten omaan keksintään perustuvia menetelmiä käsittelen lisää luvussa 4.8.

Miellän lapsilähtöisyyden näkyvän opettajan valitsemien työskentelytapojen lisäksi oppimistilanteen vuorovaikutuksessa. Vuorovaikutusta lasten arvostavan kohtaamisen näkökulmasta käsittelin lyhyesti edellisessä alaluvussa ”Lapsilähtöisyyttä määrittelemässä” ja vuorovaikutusta keskustelun ja kysymysten näkökulmasta jatkan alaluvussa ”Tutkiva oppiminen”.

Instituutiokeskeisyys voi mielestäni näkyä varhaisiän musiikkikasvatuksessa siten, että soitonopiskeluun valmistaminen ja koulumaisuuteen opettaminen korostuvat. Varhaisiän musiikinopettajat Ry:n nettisivulla muistutetaan (Mitä?: Tavoitteet, 2015):

"Pienten lasten opetuksessa on aina enemmän kyse lapsen kokonaispersoonallisuuden kasvun ohjaamisesta kuin esim. korkeatasoisen taiteen tekemisestä."

Oppiaineemme on musiikki, mutta ensisijaisesti opetamme aina ihmistä, lasta. Haastattelemani Sari Norja tiivistä näkemyksen seuraavasti:

"Minun tehtäväni on tukea lapsen omaa kehitystä, lapsen yleistä kehitystä musiikin keinoin. Piste."

Metropoliasta saamassani koulutuksessa ohjataan opettamaan *lapsilähtöisesti ja opettajavetoisesti*. Opetus rakennetaan lasta varten, lasta kuullen ja lapsen kanssa, mutta opettajalla on vastuu muun muassa oppimisprosessin etenemisestä, tuntien kulusta ja yleisestä turvallisuudesta.

#### 2.2.4 Lapsilähtöisyys tässä opinnäytteessä

Yksi motiiveistani tämän työn tekemiseen on koetella lapsilähtöisyyden käsitettä, sekä kirkastaa sitä omassa ajattelussani ja toiminnassani.

Nähdäkseni, antaessani lapselle kameran, annan hänelle mahdollisuuden toimijuuteen. Hänellä on vastuuta ja vapautta, ja hän saa toteuttaa ideoitaan. Näillä perusteilla pidän toteuttamaani valokuvausprojektia lähtökohdiltaan lapsilähtöisenä. Arvioin lapsilähtöisyyden toteutumista projektissa työn kuudennessa luvussa.

Pidän lapsi- ja oppilaslähtöisyyden toteutumista kriteerinä kaikessa opetustyössäni. Myös tässä opinnäytetyössä pidän lapsilähtöisyyttä eräänlaisena vaatimuksena, jonka läpi peilaan kirjoittamaani.

### 2.3 Tutkiva oppiminen

Tutkiva oppiminen on pedagoginen malli, jossa oppilaat ovat aktiivisessa kysyjän ja toimijan roolissa. Taustalla on konstruktivistinen oppimiskäsitys, jossa Eeva-Liisa Kronqvistin mukaan korostuvat oppijan ja ympäristön vuorovaikutus sekä oppijan oma aktiivisuus oppimisprosessissa (2011, 19). Lasse Lipponen kirjoittaa artikkelissaan *Tutkiva oppiminen varhaispedagogiikassa*, kuinka oppiminen on kysymysten ohjaama ongelmanratkaisuprosessi: kokeilemalla ja tutkimalla rakennamme tietoa eli opimme (2010, 34).

Tässä alaluvussa kirjoitan oppimisesta yhteisöllisenä tutkimusprosessina, sekä siitä, mitä tapahtuu kun oppilaat kyselevät opettajan sijaan. Luvussa 2.3.3 pohdin, mitä tutkiva oppiminen musiikin opettamisen ja musiikin varhaiskasvatuksen näkökulmasta tarkoittaa.

### 2.3.1 Yhteisöllinen tutkimusprosessi

Tutkivassa oppimisessa on ennen kaikkea kyse kysymisestä, ihmettelemisestä, keksimisestä ja selitysten luomisesta. Lähtökohtana on Lipposen mukaan käsitys uteliaasta, ihmettelevästä ja luovasta lapsesta (2011, 31).

Perusajatuksena on tutkiva ote erilaisiin ilmiöihin (2011, 33). Oppimisprosessi alkaa esimerkiksi kysymyksestä, tiedon puutteesta tai aiemman tiedon riittämättömyydestä, ja tutkimuskysymystä seuraamalla ja vastauksia etsimällä syntyy tietoa ja ymmärrystä tutkitavasta ilmiöstä. Vastaukset synnyttävät uusia kysymyksiä, ja uutta ymmärrystä rakennetaan jo opitun päälle. Tutkivassa oppimisessa tavoitteena ei ole pelkkä ulkoa opettelu, vaan asioiden oivaltaminen ja ymmärtäminen (2011, 35).

Yhtä oikeaa tutkivan oppimisprosessin kaavaa ei ole, mutta keskenään limittyviä vaiheita kontekstin luomisen ja kysymysten asettamisen jälkeen ovat työskentelyteorioiden luominen, oman työskentelyn arviointi, tiedon hankkiminen, tarkentuvien ongelmien asettaminen, uusien teorioiden luominen ja prosessin jakaminen yhteisön kesken (2011, 33).

Parhaimmillaan oppiminen on yhteisöllinen tutkimusprosessi. Lapsia ohjataan vastuunottoon ja yhteistyöhön, pyytämään ja antamaan apua sekä jakamaan tietämystään ja osaamistaan (2011, 36 - 37). Opettajan ja lasten lisäksi prosessiin voi osallistua tutkittavan ilmiön asiantuntijoita (2011, 36). Oppimisprosessin tuloksista ei olla vastuussa vain opettajalle, vaan ne jaetaan laajemmin yhteisölle, esimerkiksi vanhemmille, ystäville tai ulkopuoliselle yleisölle.

Oppilaiden rooli kysymysten esittäjänä ja tutkimusprosessin toimijoina on keskeinen. Tavoitteena on kannustaa aktiivisuuteen, aloitteellisuuteen ja vastuullisuuteen. Vaikutus- ja valinnanmahdollisuudet tukevat lapsen pystyvyydentunnetta, joka puolestaan on ollenainen pitkäkestoiseen ponnisteluun pystymisen kannalta (2011, 38). Opettajan rooli on keskeinen lasten toiminnan ja kehityksen ohjaajana (2011, 37).

### 2.3.2 Kyselevä oppiminen

Kysymykset ja niiden esittäminen ovat tutkivan oppimisen mallin mukaan oppimisen lähtökohta. Väitöstutkimuksessaan *Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkitysulottuvuuksia lapsi-instituutioissa* Monika Riihelä kuitenkin toteaa, että lasten kysymykset ovat harvinaisia instituutioissa, joissa lapset aikaansa viettävät (1996, 5).

Instituutiot kuten neuvola, esiopetusta antava päiväkoti ja koulu huomioivat kyllä lapset esimerkiksi heille sopivankokoisilla huonekaluilla, mutta sivuuttavat heidän esittämänsä kysymykset (1996, 173). Riihelä nimittää tätä ”lapsia huomioivaksi aikuiskeskeisyydeksi”.

Lasten kysymysten takana on halu saada tietoa, mutta aikuiset esittävät kysymyksiä myös neuvoakseen tai opettaakseen (1996, 174). Lapsen kysyessä vaikkapa jotakin nuottikuvasta, hän kysyy saadakseen asiantuntijalta vastauksen. Opettajan kysyessä samaa kysymystä lapselta hänen tosiasiallisena kiinnostuksen kohteenaan on, *tietääkö* lapsi oikean vastauksen. Tällöin on vaarana, että lapsen huomio ei ole pohdittavassa asiassa, vaan hän keskittyy miettimään sitä, mitä opettajan mielessä liikkuu ja mitä tämä mahtaa haluta kuulla.

Kyselevän opettamisen sijaan tulisikin pyrkiä *kyselevään oppimiseen*, eli sellaisten oppimistilanteiden järjestämiseen, joissa lapset toimivat kysymysten esittäjinä. Riihelän mukaan lasten kysymyksiä on oppimistilanteessa runsaasti, kun aikuinen suunnittelee ensisijaisesti *lapsen kohtaamista*, josta alkaa yhdessä kehittyvä keskustelu ja toiminta (1996, 173).

Luvussa 4 pyrin valokuvien kautta tutkimaan, mitä omassa muskariopetuksessani lasten kysymyksille, ehdotuksille ja ideoille tapahtuu.

### 2.3.3 Musiikki ja tutkiminen

Muskariopetus täyttää konseptina väistämättä joitakin tutkivan oppimisen peruslähtökoh-  
tia. Muskari on toimimista ja tekemistä, opetus tapahtuu ryhmässä ja oppimisprosessi etenee vaiheittain jo opitun päälle.



Mutta miten musiikkia oikeastaan tutkitaan? Musiikissa ja ylipäänsä taiteissa kysymysten asettelu on erilaista kuin vaikkapa luonnontieteissä. Voimme tietenkin tutkia ääntä ilmiönä tai tiettyä aihetta musiikinhistoriassa, mutta alle kouluikäisten musiikkitunnit harvoin rakennetaan tällaisten teemojen ympärille.

Tutkivassa oppimisessa lasten omat selitykset ja teoriat ovat keskeisiä. Tämä pätee tai ainakin sen tulisi päteä myös musiikin tekemiseen: taiteessa ei ole oikeita tai vääriä vastauksia, vaan musiikin tekeminen on jatkuvaa tulkintaa ja uuden luomista.

Jos musiikin varhaiskasvatuksessa keskitytään liikaa musiikin sääntöjen ja lainalaisuuksien omaksumiseen, tutkimiselle ei välttämättä jää tilaa. Toisaalta musiikin hahmotuskykyä tarvitaan omien musiikillisten kokeilujen ja improvisaatioiden toteuttamiseksi. Improvisointi onkin ehkä ilmeisin tutkimisen ja oman keksinnän muoto musiikissa.

Eve Alho kuvaili, kuinka opettajan tehtävä on paitsi tehdä lapsen tutkimiselle teitä, myös antaa hänelle perustaitoja omaa musiikillista keksintää ja yhteistä musisointia varten. Aivan ensimmäisenä musiikin tekemisen työkaluna opitaan kohtelevaan kavereita ja soittimia hyvin. Sitten musiikillista työkalupakkia kasvatetaan musiikkia tekemällä:

”Kyllä minulla koko ajan on mielessä kaikenlaiset perussykkeet ja nämä mitä käytän myöhemmin vaikka ostinotojen rakentamisessa... Improvisaatioissakin pitää olla jonkunmoinen sääntö, ja jos lapset ovat oppineet siihen, että piiritansseissa mennään  $8 + 8$ , tai  $4 + 4$ , niin sitten se on heillä päässä jo hahmottunut ja rakentunut, ja kun ollaan isompia, sellaiset tulee itsestään, eikä tarvitse niitä erikseen opettaa.”

Alho piti tutkivaa asennetta muskariopettajalle sopivana lähestymistapana: ”Lapsihan tutkii kaiken aikaa.” Tutkimisen ei tarvitse rajoittua vain yksittäisiin työtapoihin kuten improvisointiin. Nähdäkseni tutkiva oppiminen toteutuu muskarissa silloin, kun opettaja tai lapsi tuo tunnille aiheen, teeman tai teoksen, jonka parissa ryhmä aloittaa yhteisen oppimisprosessin. Teemaa lähestytään muskarissa usein muutenkin kuin musiikin keinoin. Lapsia ei taideintegraatio hätkäytä, sillä he eivät tule tunnille ”hankkimaan musiikillisia perusvalmiuksia”, vaan leikkimään ja elämään tarinoita. Lasten kanssa ei tarvitse vetää rajaa musiikin, kuvataiteen, tanssin ja teatterin väliin. Alhon sanoissa kuuluu sekä tutkiminen että taiteenrajojen ylittäminen:

”Semmoista näytelmän tekemistähän tämä on, koko ajan sitä on rakentamassa jotain. Vaikka sitten välillä tapahtuu niin, ettei todellakaan tiedä mitä tulee tapahtumaan...”

Alhon kuvaama oppimisprosessin avoin loppu kuuluu myös tutkivan oppimisen luonteeseen. Opettaja ei voi päättää etukäteen, millaiseen lopputulokseen yhteinen tutkimus vie. Opettajalla tulee samaa aikaa olla työssään selkeät tavoitteet, ja toisaalta hänen tulee elävässä oppimistilanteessa lukea ryhmää ja viedä prosessia eteenpäin siitä käsin.

Yksi tutkivan oppimisen piirre on tutkittavan aihepiirin asiantuntijoiden mukaan kutsuminen. Alho on uransa aikana toteuttanut useita projekteja, joissa mukana on ollut ammatissäveltäjiä. Lasten tarinoiden ja musiikillisten ideoiden pohjalta säveltäjä on luonut kokonaisuuksia. Lapset ovat usein olleet myös esiintyjinä teoksissa.

Alhon kanssa pohdimme sitä, kuinka myös musiikinopettaja itse on työssään tutkimassa. Opettajan tutkimuskohteena on alati lasten oppiminen ja käynnissä oleva tutkimusprosessi. Alho kertoi, ettei käytä toisten tekemiä valmiita materiaaleja työssään – eikä omiakaan enää sitten, kun ne on kerran julkaistu.

”Se prosessi on silloin kun elän sitä. Sitä ilmeisesti myöskin sen oman jaksamisen kannalta on hyvä, että se keksiminen on koko ajan läsnä.”

## 2.4 Valokuvaaminen työtapana

Kuvataiteet ovat varhaisiän musiikkikasvatuksessa usein läsnä piirtämisen, maalaamisen ja askartelun muodossa. En ole muskarimaailmassa törmännyt valokuvaamiseen, mutta tiedän esimerkiksi päiväkodeissa toteutetuista valokuvaprojekteista.

Valitsin valokuvaamisen työtavaksi oman tavoitteeni vuoksi: halusin saada tietoa siitä, miltä muskari lasten näkökulmasta näyttää. Vasta projektin mittaan tulin ajatelleeksi, mitä valokuvaaminen lapsille saattoi merkitä.

*Maailman ihanin tyttö* -projektistaan tunnettu valokuvaaja Miina Savolainen on kehittänyt sosiaalipedagogisen menetelmän, jota kutsuu *voimauttavaksi valokuvaksi* (2008). Menetelmään kuuluu vuorovaikutus valokuvaustilanteessa sekä arjen ajankohtaisten teemojen tutkiminen kuvaamisen kautta. Nämä elementit toteutuivat myös omassa valokuvaprojektissani, vaikka emme muskaritunneilla varsinaisesti keskittyneetkään kuvaamiseen vaan musiikin tekemiseen.

Aloitin kuvausprojektin muskariryhmissäni, ennen kuin ehdin sen syvemmin perehtyä valokuvan mahdollisuuksiin. Mielsin valokuvaamisen ulkomusiikilliseksi työtavaksi, jonka annoin vain tapahtua musiikinopetuksen lomassa. Seuraavassa luvussa kerron, mitä siitä seurasi.

### 3 Valokuvaprojekti

Laulettavaksi Tuiki tuiki tähtönen –melodialla:

*Tänään kuvausvuorossa onpi joku lapsista.*

*Kuka kameralla saa tärkeet hetket tallentaa?*

*Tänään kuvausvuorossa onpi meidän Saana!*



Kuva 1. "Klik!" Kuvaaja: Milka Pajukallio

### 3.1 Projektin synty

Idea kuvausprojektista syntyi Annu Tuovilan kanssa työnohjaustapaamisessa lokakuussa 2014. Tuskailin lasten näkökulman puuttumisesta työssäni, ja yhtäkkiä valokuvat tuntuivat ilmeiseltä tavalta ottaa lapset työhön mukaan.

Aluksi valokuvaprojektin tuli toimia lähinnä työn kuvituksena ja lasten kommenttina. Juuri tämän verran olemme usein aikuisina valmiita antamaan lapselle valtaa ja vastuuta. Annamme heidän kertoa näkemyksensä, mutta sitten aikuisten kesken määrittelemme, miten arvokkaita nuo näkemykset ovat ja paljonko niille annetaan tilaa.

Tässäkin työssä valta julkaistavista kuvista on lopulta minulla. Pysin kuitenkin projektin mittaan kuulemaan lapsia siitä, mitä he kuvamateriaalista itse ajattelivat. Työskennellessäni itse kuvien kanssa, pyrin todella pysähtymään niiden äärelle ja näkemään, mitä ne tahtoivat minulle sanoa. Ei riitä, että luen kuvista pelkkiä omia ennakko-oletuksiani. Kuviiin on tallentunut myös hetkiä, joista en ole erityisen iloinen tai ylpeä – nuokin kuvat minun tuli tutkia läpi!

### 3.2 Kuvaaminen alkaa

Aloitin kuvaprojektin marraskuussa 2014 Mannerheimin Lastensuojeluliiton Pasilan paikallisyhdistyksen järjestämässä muskarissa, jonka opettajana olin aloittanut saman syksyn alussa. Valokuvaavassa ryhmässä oli yhteensä 13 iältään 3-6-vuotiasta lasta. Ennen ensimmäistä kuvauskertaa pyysin huoltajilta kirjallisen luvan kuvien käyttämiseen opinnäytetyössäni.

Ennen joululomaa viisi lasta ehti toimia kuvaajana muskaritunnilla. Lukukauden viimeisellä avoimien ovien tunnilla annoin kameran yhdelle vanhemmista. Jälkeenpäin tämä hieman harmittaa minua, sillä olisi ollut hauskaa nähdä, mitä lapsi olisi avoimien ovien kerrasta tallentanut kuviksi.

Kevätkauden alussa jaoin isohkon ryhmäni kahtia siten, että kolme- ja yli neljävuotiaat jatkoivat omissa ryhmissään. Kuvaaminen jatkui molemmissa ryhmissä, yhden lapsen toimiessa kerrallaan 30-minuuttisen muskaritunnin kuvaajana.

En puuttunut kuvaamiseen tunnin aikana juurikaan. Tunnin aluksi lauloin laulunparren, jonka lopussa paljastui kuvausvuorossa olevan lapsen nimi. Näytin, kuinka kameralla otettiin kuva, ja myöhemmin lapset osasivat neuvoa myös toisiaan kuvan ottamisessa. Ohjeistin kuvaajan siten, että tämä sai halunsa mukaan ottaa kuvia tai leikkiä mukana muskarin ajan.

Kameran käsittelyssä oli suuria eroja lasten välillä. Isoimmat lapset olivat tottuneita teknologian käsittelijöitä, mutta pienimmille kameratyöskentely oli vaivalloista. Nuorimmat saattoivat ottaa tunnin aikana alle kymmenen kuvaa, siinä missä neljävuotiaat tehtailivat niitä samassa ajassa parhaimmillaan yli sata. Kahta kaikkein pienintä kolmevuotiaasta autoin ottamaan muutaman kuvan, jotta kuvaamisesta jäisi iloinen ja pystyvä olo.

Isoimmat lapset keksivät kiivetä lipaston päälle kuvaamaan. Sieltä käsin he olivat ulkopuolisia tarkkailijoita ja dokumentoijia, ja lipasto toimi kameran jalustana. Leikin ollessa jännittävimmillään kamera usein unohtui heiltäkin.

Kuvaamisesta tuli nopeasti jotain tärkeää. Yksi kolmevuotiaista halusi aina kuvan otettuaan kertoa: ”Hei mä otin susta kuvan! Hei mä otin tosta kuvan!” Lapset odottivat kuvaajana toimimista ja nostivat kuvausvuorolaulun aikana kätensä ylös merkiksi kuvaushalukkuudesta. Yksi vanhemmista kommentoi aulassa: ”Tätä on odotettu!”



Kuva 2. Mun vuoro! Kuvaaja: Milka Pajukallio

### 3.3 Projektin satoa

Maaliskuun alussa minulla oli yhteensä 671 lasten ottamaa valokuvaa, jotka oli otettu kolmellatoista muskaritunnilla. Kaksi lapsista ehti kuvata kahdella eri tunnilla, ja parilla tunnilla jaoin kaksi kuvausvuoroa, kun kuvaaja ilmoitti tunnin puolivälissä, että leikkisi mieluummin ilman kameraa.

Ilmeisiä kuvanaiheita ovat toiset lapset, opettaja, soittimet ja muskaritunnilla käytetyt välineet. Muita kuvauskohteita ovat esimerkiksi omat jalat ja tossut, opettajan jalat, huonekalut, kaverin korva, erilaiset pinnat kuten pöytäliinan kuviointi, patjojen sauma, lattian pinta ja oma mekko. Kuvissa näkyy paljon liikettä, leikkejä, katseita ja vuorovaikutusta. Mukana on myös pari selfietä.

Kuvamateriaali oli oivallista, mutta vasta kokeilujen kautta löysin toimivat tavat käyttää sitä ja ammentaa siitä ryhmien kanssa.

### 3.4 Kuvienkatseluilta

Helmikuussa ennen hiihtolomaa pidin kahdelle valokuvaavalle ryhmälleni yhteisen kuvienkatselutunnin, jolle myös vanhemmat tulivat mukaan. Luokan keskellä oli huriseva kuvaprojektori ja valaistus oli säädetty hämäräksi. Lapset kävelivät jännittyneinä sisälle.

Ideanani oli antaa lasten kertoa, mitä he kuvista ajattelivat ja mitkä kuvat heidän mielestään olivat parhaita. Olin kerännyt kuvat PowerPoint-esitelmäksi tekemättä minkäänlaista karsintaa. Pitkät kuvasarjat samasta tilanteesta olin valmistautunut käymään vauhdilla läpi, ja vain vähän kuvanneiden lasten kuville antamaan hieman enemmän aikaa.

Minun olisi pitänyt ymmärtää tehdä jonkinlaista kuvamäärän rajaamista. Ideani olla tekemättä itse kuvia arvottavia päätöksiä oli kaunis ja sinänsä lapsilähtöinen, mutta lasten jaksaminen ei ymmärrettävästi riittänyt valtavaan kuvamäärään, eivätkä he lopulta kommentoineet juurikaan yksittäisiä kuvia. Mielekkäiden oppimistilanteiden luominen tuntuu olevan juuri tällaista tasapainon hakemista lasten näkökulman kuulemisen ja opettajan säätelyn välillä.

Pientä keskustelua kuvista ja muskarista käytiin kuvienkatseluillan aikana. Alkupään kuvat naurattivat lapsia ja he olivat sitä mieltä, että eeeeei nämä näytä meidän muskarilta. Kysyin, mitä muskarissa sitten tehdään. Ensimmäinen kommentti oli:

*”Leikitään!”*

Sitten joku lapsista jatkoi iloisena:

*”Tehdään niinku ope sanoo!”*

Ajattelin, että juuri tämän haluaa kuulla lapsilähtöisyydestä opinnäytetyötään tekevä musiikkipedagogiopiskelija, ja sanoin ajatukseni ääneen. Nyt nauratti vanhempia.

Vaikka loppupään kuvien kohdalla osa lapsista ei enää – täydellisen ymmärrettävästi – jaksanut keskittyä kuviin, jäi illasta toivoakseni lapsille mukava muisto. Lauloimme kuvista mieleen tulevia lauluja, kikatimme ja söimme muumikeksejä. Jokainen kuvaaja nousi omien kuviensa jälkeen seisomaan lasten ja vanhempien eteen ja sai aplodit. Lapset eivät onneksi traumatisoidu siitä, jos joskus on vähän hulinaa.

### 3.5 Kuvat muskaritunnilla

Ensimmäinen yritys käyttää kuvamateriaalia lasten kanssa tavallisella muskaritunnilla ei ollut menestys. Istuimme leikin keskellä alas kannettavan tietokoneen ääreen katsomaan kuvia, mutta näytön äärelle oli vaikea pienenkin ryhmän mahtua, ja näyttöruudulta kuvat eivät tuntuneet olevan niin puhuttelevia. Sain kuitenkin kuulla joitain kommentteja kuvista. Kivan kuvan ei tarvinnut olla täydellisen tarkka, mutta suttausten tai tärähtäneiden kuvien kohdalla lapset huomauttivat tästä. Kuvia oli niin paljon, että suosikkeja oli vaikea nimetä.

Hylkäsin tietokoneen, ja teetin kuvista paperikuvia. Tässä kohtaa tein karsintaa, sillä budjetti ei olisi millään riittänyt kaikkien kuvien printtaamiseen.

Paperikuvat kainalossani aloitin kolmevuotiaiden tunnilla alkulaulun jälkeen arvoitusleikin. Aloitimme tekemällä silmät kiinni ääniarvoituksia: ensin minä tein ääniä, joita lapset arvuuttelivat, sitten oli lasten vuoro. Seuraavaksi otin esiin kaksi valokuvaa. Tein toisesta kuvasta ääntä tai äänimaisemaa, ja lapset arvasivat, kummasta kuvasta oli kyse. Leikki muotoutui vähitellen sellaiseksi, että katsoimme yhtä kuvaa kerrallaan ja teimme siitä yhdessä ääniä. Valokuvista syntyi vihdoin musiikkia!

Sama arvuutteluleikki toimi hyvin neljävuotiaiden ryhmässä. Välillä kuvista tuli mieleen jokin tuttu laulu, välillä ääniefekti. Iloisen kasvokuvan äärellä hekotimme suureen ääneen yhdessä. Yksi kuvista inspiroi meitä hakemaan kanteleen ja soittamaan sitä.

Paperikuvien kanssa työskentely toimi paljon paremmin kuin kuvien tutkiminen tietokoneella. Paperikuvista syntyi lopulta myös näyttely.

### 3.6 Näyttely ja sen rakentaminen

Jatkoin paperivalokuvien kanssa työskentelyä neljävuotiaiden ryhmässä siten, että laitoin siilinpoikaset nukkumaan ja levitin kuvat ympäri luokkaa valokuvametsäksi. Pöydälle asetin erivärisiä, isoja kartonkeja.

Herättyään siilit lähtivät kulkemaan valokuvien välissä. Säestin pianolla heidän reittejään ja musiikin lakatessa tehtävänä oli pysähtyä yhden kuvan ääneen, tutkia sitä ja viedä se sopimukseen katsoman kartongin päälle. Seuraavana tehtävänä oli pysähtyä kuvan äärelle ja sitten etsiä sille muiden kuvien joukosta sopiva pari.

Jäin tunnin jälkeen teippaamaan kuvat lasten valitsemissa paikoissa. Kartongeista syntyi valokuvatauluja.

Seuraavalla viikolla leikimme vastaavaa leikkiä kolmevuotiaiden ryhmässä, mutta nyt kuvametsän muodostivat neljävuotiaiden sommittelemat kuvataulut, ja metsäneläimet kulivat niitä ihmettelemässä. Teippaamattomia paperikuvia oli vielä jäljellä, ja neljävuotiaiden kanssa leikimme kuvienasetteluleikin uudestaan. Toisella kerralla tunnelma ei ollut niin taianomainen, mutta lapset tuntuivat yhä nauttivat kuvien tutkimisesta, sopivien kuvaparien löytämisestä ja kuvien järjestelystä. Lapset myös intoutuivat keksimään joka kierrokselle uuden eläimen, ja niinpä kuvatauluja rakensivat siilien lisäksi karhut, ravut ja pingviinit. Säestin pianolla kunkin eläinlajin liikettä.

Kevätkauden viimeisillä tunneilla pidettiin muskarin avoimet ovet ja vein kuvataulut näyttelyksi odotusaulaan lasten ja perheiden katseltavaksi. En ollut näkemässä, millaisia reaktioita kuvat herättivät, sillä pidin tunteja viereisessä luokassa. Jätin aulaan paperia ja kyniä, ja ohjeistuksen kirjoittaa tai piirtää näyttelystä kommentti, mutta palautteita ei kirjoitettu tai ne matkustivat lasten mukana koteihin. Kauden viimeisten tuntien kunniaksi tarjolla olleet keksit ja maissinaksut päihittivät näyttelypalautteen kirjoittamisen.



Kevään tuulisimpana päivänä pidimme muskarin pihalla ryhmien yhteisen kevätkarnevaalin. Irrotin kuvat kartongeista ja jaoin ne kirjekuorissa nuorille valokuvataiteilijoille kotiin vietäviksi. Oma kuvien tutkimiseni oli jo kovassa vauhdissa.

#### 4 Mitä tapahtuu lasten ideoille muskarissa?

Tässä luvussa tutkin lasten ottamien kuvien pohjalta sitä, mitä teemme lasten ideoille ja ehdotuksille muskaritunnilla.

##### 4.1 Muskarin monta minää

Projektin ensimmäinen kuva näytti tältä:



Kuva 3. Minä olen tässä! Kuvaaja: Felix Rousseau

Muskaritunnin alussa lapset esittelevät tohkeissaan uusia tossujaan, paitojaan ja sukka-housujaan. En lähtökohtaisesti pidä erityisen paljon siitä, että kiinnitämme huomiota juuri lasten vaatteisiin. Kyse on kuitenkin pohjimmiltaan jostain muusta, ja kerta toisensa jälkeen käyn kolmevuotiaiden alkupiirissä läpi, mitä ihanaa kullakin on päällä.



Kuva 4. Tossuni, minä. Kuvaaja: Rauha Talvitie

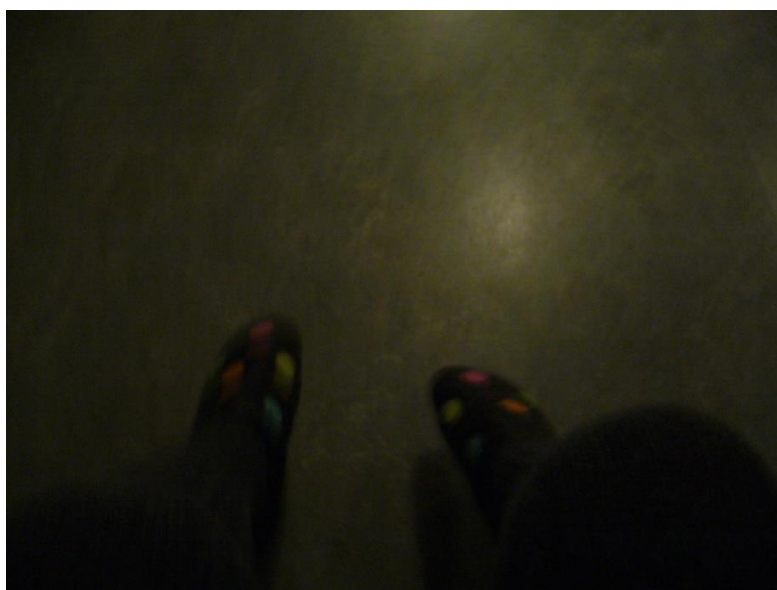
Käydessämme vaateringin läpi jokainen tulee huomatuksi ja mainituksi nimeltä. Tällaisten renkien aiheena voi tietenkin olla vaatekertojen sijaan mitkä hyvänsä muut kuulumiset. Kaikkien osallistujien huomioiminen lisää nähdäkseni ryhmän turvallisuuden ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.



Kuva 5. "Sinä olet siellä ja minä olen täällä." Kuvaaja: Mathilde Rousseau

Lapset kertovat mielellään vaatteistaan ja kuulumisistaan, mutta liian usein tartun itse sanoittajan rooliin ja käyn höpötellen lapset piirissä läpi. Voinko antaa lasten olla tällaisessa tilanteessa mahdollisimman paljon äänessä? Silloin he saavat tuoda juuri oikean ja itselleen tärkeimmän yksityiskohdan esille. Lasten itse kertoessa saan heistä opettajalle arvokasta tietoa, ja myös lapset oppivat paremmin tuntemaan toisiaan.

Kaikki saavat toki opettajan pitämän monologin aikanakin hetkeksi huomion itseensä, mutta uskon, että paljon enemmän oppimista tapahtuu, kun annan lasten itse kertoa. Kukin ottaa tällöin ryhmässä tilaa ja kullekin opitaan antamaan tilaa. Pidän näitä tärkeimpinä taitoina kuin sitä, että opitaan hiljaa kuuntelemaan opettajan puhetta.



Kuva 6. "NOI ON MUN!" Kuvaaja: Cecilia Repo

Kuvia omista tossuista ja jaloista piisaa. Lähes jokainen lapsi otti joko heti tunnin alussa kameraa kokeillessaan tai myöhemmin tunnilla tällaisen kuvan.

Lukuisat sukka- ja tossukuvat ovat minulle muistutus siitä, että muskariin tulee pelkkiä päähenkilöitä. Jokainen lapsi tulee tunnille omine tossuineen, toiveineen ja tarpeineen.

On helppo kääntyä kuuntelemaan sitä, jolla on kovin ääni ja joka rohkeimmin avaa suunsa. Opettajana vastuullani on, että jokainen tulisi kuulluksi ja jokaisen ajatuksille olisi tilaa. Tehtäväni on paitsi tukea lasten itseilmaisua ja omien ideoiden esille tuomista, myös toimia tasapainottelijana näiden ideoiden välissä. Opettajana minun tulee keskittyä huomaamaan enemmän ja hienovaraisemmin kuin luonnostaan huomaisin.

#### 4.2 Oma keksintä alkulaulussa

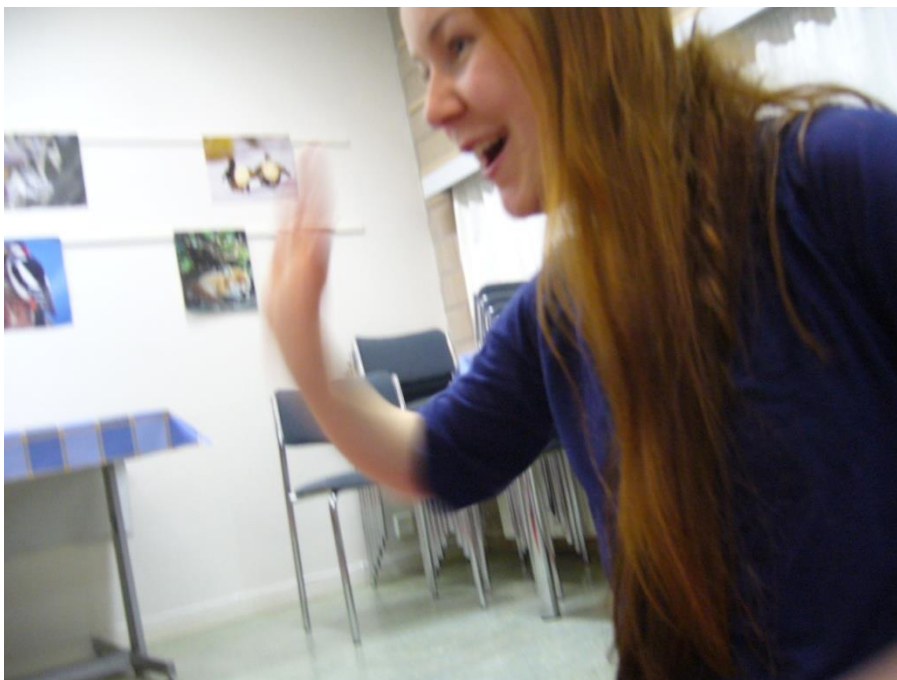
Spontaanien kuulumisrinkien lisäksi muskaritunnin aloitukseen kuuluu tavallisesti alkulaulu, jossa lauletaan kullekin lapselle vuorollaan. Monissa lauluissa lapselta kysytään ehdotusta, joka sitten toteutetaan yhdessä:

”Mitä tehdään, mitä tehdään, pikkuinen Aino?”

”Terve tänne tultuasi, ystävämme Leevi!  
Mitäs tahdot tänään tehdä, ystävämme Leevi?”

Kuvausprojektin käynnistyessä ryhmässä oli kolmesta lasta, ja koin, että tällaisen alkulaulun laulamiseen ja leikkimiseen ei olisi lasten eikä minun kärsivällisyys riittänyt. Ehkä tein oikean ratkaisun, ehkä en: voi olla, että juuri jokaisen oman idean toteuttaminen heti tunnin alussa olisi rauhoittanut hepuliherkkää iltaryhmää.

Valokuvaavien lasten ryhmissä alkulauluna on ollut kautta vuoden Ruth Schneidewindin ”Hallo, hallo” -laulu, jonka käänsin suomeksi ”Moikka, moikka”. Laulussa vilkutetaan tervehdykseksi, osoitetaan sormella itseä ja kaveria, ja fraasin lopuksi otetaan vieruskavereita käsistä kiinni.



Kuva 7. ”Moikka, moikka! Minä...” Kuvaaja: Ida Koskinen





Kuva 8. "...ja sinäkin..." Kuvaaja: Ida Koskinen



Kuva 9. "...täällä ollaan taas!" Kuvaaja: Veera Havana

Olemme vuoden aikana keksineet erilaisia tapoja laulaa alkulauluamme. Suosikki on äänetön versio, jossa tehdään laulun tempossa liikkeitä, mutta laulu lauletaan vain mielessä. Tätä versiota ehdottaa joka tunnilla joku lapsista. Lisäksi lapset toivovat: hiljaa, kovaa, hitaasti, nopeasti. Olen aluksi tarjonnut itse näitä vaihtoehtoja, lapset ovat ottaneet ne omikseen ja ehdottavat niitä nyt itse. Esittelemistäni musiikillisista ideoista on tullut heidän käyttötavaraansa.



Kuva 10. Alkulaulu ilman ääntä! Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Lauluun on siis tullut kuin tullutkin mukaan oma keksintä. Tässä versiossa tosin vain osa lapsista jakaa ehdotuksensa, sillä en ole alkanut systemaattisesti pyytää joka lapselta toivetta.

Kevätkaudella, jaettuani ryhmän kahtia, laajensin alkuritualejamme toisella laululla. Moikkauslaulun jälkeen laulamme nyt ”Lilja on tullut muskariin” -laulun kullekin lapselle. Laulua säestetään kehorytmein ja kukin saa omalla vuorollaan keksiä kaksi taputusta eri puolille kehoa. Autan lapsia löytämään tasaisen pulssin kahden taputuksen välille taputtamalla mukana, mutta kehotan sitten katsomaan mallia liikkeitä keksineeltä lapselta. Jos jatkan itse taputtamista, lapset imitoivat kehorytmin järjestäen minulta. Jos taas säestän laulua soittimella, lapsille ei jää muuta vaihtoehtoa kuin katsoa liikkeitä toisiltaan.





Kuva 11. Mallia kaverilta. Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Taputuslaulussa on monta hyvää elementtiä: kehorytmiikkaa, omien ideoiden esittämistä, yhteisen pulssin etsimistä, perussykkeen ja laulun yhdistämistä. Harjoituksessa on kuitenkin helposti enemmän tekniikkatreenin kuin varsinaisen yhteismusisoimisen tuntua.



Kuva 12. Keskittynyt lauluntaputtaja. Kuvaaja: Veera Havana

Jos aloittaisin näiden ryhmien kanssa nyt alusta, valitsisin todennäköisesti myös heidän alkurituaalikseen laulun, jossa saa itse keksiä yhteisen tekemisen. Kehorytmiikkaharjoituskin voi olla elämyksellinen, mutta vakuutuin vapaampien ”Mitä tehdään?” -laulujen voimasta, kun jo muskarin lopettanut Pyry selitti minulle leveästi hymyillen, kuinka muskarissa joka viikko laulettiin ”Mitä tehdään, iso poika Pyry?” ja kuinka joka kerta oli yhtä mahtavaa vastata: ”HYPITÄÄN!” Oman keksinnän hetket jäävät mieleen: tarinaa kertova iso poika Pyry on nyt 19-vuotias.

#### 4.3 Ryhmä keksii nimen

Päiväkodissa lapsiryhmillä on järjestään nimet, mutta muskareissa näin tehdään harvemmin. Päätin kokeilla tätä itse ensimmäistä kertaa, kun jaoin valokuvaavan ryhmän joululoman jälkeen kahtia, ja ajattelin, että pieneksi jääneessä isompien lasten ryhmässä kaivattaisiin pientä ryhmähengen nostatusta. En aavistanut, että ehdottaessani ensimmäistä kertaa ryhmän yhteisen nimen keksimistä, yksi lapsista huutaisi innoissaan: ”SIILIT!”, ja kaikki olisivat yksimielisiä nimen erinomaisuudesta.

Niinpä muskarissa alkoi kokoontua Siilien ryhmä ja siiliteeman ympärille kehittyä musiikkia ja leikkejä.



Kuva 13. Siilien tervehdys: piikit ristiin ja kätellään! Kuvaaja: Ida Koskinen



Oman nimen keksiminen johti siihen, että lapset olivat antaneet minulle tuntuuennustelua varten mahtavan teeman. Siilin tekemiset eivät olleet jotain ulkokohtaista, jota minä yritin lapsille myydä, vaan jotain heidän omaansa. Siilitekemisiin ei tarvinnut koko kevään aikana suostutella tai houkutella, vaan siilileikki saattoi alkaa milloin vain. Liikuimme siilien tavoin, luimme siilirunoja talvihorroksessa lumipeitteen alla ja sähisimme palloksi käperytyneinä siileinä.



Kuva 14. Luokkaan kipittäviä siilejä. Kuvaaja: Ida Koskinen

Nähdäkseni oman nimen keksiminen teki ryhmän me-tunteelle hyvää. Siilit esiintyvät myös myöhemmissä luvuissa!

#### 4.4 Sanoitetaan itse

Muskarissa keksitään lennosta paljon sanoja. Laulan läpi kaikki siirtymät: laulettuna toimintaohjeet on mukava ottaa vastaan, eikä musiikkitaika katkea.

Lastenlauluihin ja kansanlauluihin, helposti hahmottuviin ja muunneltaviin melodioihin, sisältyy paljon mahdollisuuksia omien sanojen keksimiseen. Alaluvussa 4.2 käsitellyt alkulaulut ovat tästä yksi esimerkki.

Muskarilaulustossa on paljon esimerkiksi liikunta- ja eläinlauluja, joiden kaavalla voidaan laulaa mistä tahansa liikkeestä tai eläimestä ("Nyt on aika hyppiä", "Jos sen tehdä voisin, leijona mä oisin").



Kuva 15. Keli-keli-kettu. Kuvaaja: Aurora Pekonmaa

Kettu-laulun kohdalla en varsinaisesti suunnitellut uuden sanoituksen keksimistä, mutta Siilien ryhmässä sellainen syntyi:

*Sii-li, sii-li,  
siilillä on piikit,  
ne on siilin selässä,  
siili voi pistää kettua,  
AUTS!*

Näiden yhteisten sanoitustapahtumien kulkua on vaikea jälkeenpäin muistaa tarkasti. Joku aloittaa, joku jatkaa. Opettaja painaa syntyneen teoksen mieleen ja kirjaa tunnin jälkeen ylös.

Loppurituaaliksemme on molemmissa kuvaavissa ryhmissä muodostunut hieman urheilumainen loppuhuuto. Tuomme kädet yhteen ja heitämme ne ilmaan, samalla kun kiekaissamme ilmoille jonkin yhdessä sovitun sanan. Näitä tunnin päättäviä loppusanoja keksiessä huomaa kolme- ja neljävuotiaiden eron: neljävuotiaat osaavat jo valita jotakin tunnin sisältöä summaavaa, kuten ”lumiukot” tai ”muurahaiset”. Kolmevuotiaat ehdottavat lumitunnin päätteeksi iloisena vaikkapa banaania. Kuuntelen kaikki ideat, ja myös trooppiset hedelmät kelpaavat hyvin.



Kuva 16. Loppuhuuto ratkeaa! Kuvaaja: Felix Rousseau

En ole keksinyt tapaa, jolla varmistaisin jokaisen lapsen saavan vuoden mittaan keksiä yhdessä huudettavan sanan. Pitäisikö minun pitää näistä kirjaa? Pidän enemmän normaalin keskustelun tavoin etenevästä vuorovaikutuksesta kuin siitä, että jaan muistivihko kädessä suunvuoroja. Parhaat ideat eivät yleensä synny pyytämällä tai kankeasti puheenvuoroja jakamalla. Pohdin ohjaajani ja opettajani Sanna Vuolteenahon kanssa, muodostuuko luonnollisessa keskustelussa ongelmalliseksi se, että äänekkäämmät ja nopeammat lapset jyräävät. Vuolteenaho ei pitänyt tarpeellisena, että opettaja järjestäisi

kaikille ryhmän lapsille aina saman määrän aikaa olla äänessä. Ovathan lapset lähtökohtaisestikin erilaisia ja ottavat ryhmässä heille parhaaksi katsomansa roolin. Lapsilähtöisyyteen kuulunee se, että lapset saavat osallistua toimintaan omalla tavallaan, omina persooninaan. Opettaja pyrkii tukemaan jokaisen persoonan kasvua, mikä tarkoittaa kunkin lapsen kohdalla eri asioita.

#### 4.5 Keho keksii

Onnellisimmat ilmeet löytyvät poikkeuksetta kuvista, joissa ollaan liikkeessä.



Kuva 17. Kuvaaja: Felix Rousseau

Musiikkiliikunta on olennainen osa kaikkea muskariopetusta. Muistan elävästi, kuinka juttelin kolmannen vuoden opetusharjoitteluryhmäni kanssa kahdeksantuntisen muskarijakson loppumisesta. Yksi viisivuotiaista prinsessoista antoi palautetta: *"Se oli kivaa kun sä kysyt ja sit me sanottiin ja me menttiin..."* Prinsessa viittasi Matkustan ympäri maailmaa -leikkiin, jossa lapset saivat päättää tavan liikkua ja minä säästin harmonikalla luokassa hyppiviä ja juoksevia ja hiipiviä matkustajia. Valokuvaavissa ryhmissäni tällaisia tuntemuksia ei sanotettu ääneen, mutta kuvat puhuvat puolestaan.





Kuva 18. Musiikki vie. Kuvaaja: Felix Rousseau

Muskarissa harvoin lauletaan paikoillaan. Lauluja ei vain lauleta, vaan ne leikitään. Minun täytyy olla leikissä mukana: eivät peukalo ja etusormi yhdessä ole ampiainen, ellen todella leiki niitä ampiaiseksi. Laulun opettamisvaiheessa voin pelata myös sillä, minkä verran tarjoan itse liikeideoita ja minkä verran lapset keksivät niitä. Lasten ideat ovat poikkeuksetta hauskenempia kuin omani.



Kuva 19. Yhteistä koreografiaa kehittämässä. Kuvaaja: Ida Koskinen

Taannoin minulle avautui pianopedagogiopiskelija, jolla oli kirkas ja painokas toive varhaisiän musiikkikasvattajille instrumenttiopettajien näkökulmasta: *laittakaa ne lapset liikumaan siellä muskarissa!* Opiskelijatoverin taka-ajatuksena olivat vapaat liikeradat, jotka lapsilla musiikkiliikunnan myötä olisi heidän aloittaessaan soittotunnit.



Kuva 20. Koko keholla. Kuvaaja: Felix Rousseau

Varhaisiän musiikkikasvatuksen yhteydessä puhutaan usein oppimisen ja opetuksen kokonaisvaltaisuudesta. Kokonaisvaltaisuuteen kuuluvat muun muassa moniaistisuus ja taideintegraatio, mutta kuvia tutkittuani olen alkanut hahmottaa musiikin oppimisen kokonaisvaltaisuutta myös ennen kaikkea kehoillisuutena.



Kuva 21. B-osan improvisoitu käsien tanssi. Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Metropoliassa suorittamaani lastentanssin kurssiin kuului leikki-ikäisille suunnattujen tanssituntien observoiminen tanssiopistossa. Tanssileikeissä opetettiin ja opittiin pitkälti aivan samoja asioita kuin muskarissa. Sekä musiikissa että tanssissa tuntuu olevan kyse ennen kaikkea yhteisessä pulssissa toimimisesta. Jatkuva liikkeellä olo ja keholla tekeminen oli lastentanssitunneilla silmin nähden riemukasta, ja ajattelin, että tällä tavoin minäkin tahdon opettaa.

Muskariin saattaa liittyä leikkivälle lapselle epätyypillistä koulumaisuutta: hiljaa oloa, odottamista ja hienomotorisia, kärsivällisyyttä vaativia tehtäviä. Opettajan kannalta on helppoa tehdä rauhassa paikoillaan, mutta ainakin minä saan lapsilta poikkeuksetta palautetta, jos tunnilla ei ole liikuttu tarpeeksi. Eräs seitsemänvuotias ystäväni lopetti aikanaan muskarin, koska ”siellä istutaan niin paljon”.





Kuva 22. Kuvaaja: Felix Rousseau

Kehollisuus on helppo mieltää alle kouluikäisten lasten ominaisuudeksi ja siten tärkeäksi osaksi varhaiskasvatusta, mutta oma vastatoiveeni instrumenttiopettajille on: *liikuttakaa niitä lapsia vielä muskarin jälkeenkin!* Minut laitetaan yhä liikkumaan ja tanssimaan pianotunneillani, mikä ratkaisee jatkuvasti teknisiä ja tulkinnallisia ongelmia ja tukee kappa-leiden oppimista. Työskennellessäni pianonsoitonopettajana huomaan saman: nuotinlukutaito on tärkeä, mutta musiikki ei tapahdu oppilaan nuotinlukutaidossa, vaan siinä kehossa, joka pianoa soittaa.

Soittaminen on selkeästi fyysistä toimintaa, mutta myös pelkkä musiikin kuunteleminen on kehollinen kokemus. Konsertissa kokemus ympärilläni soivasta maailmasta on parhaimmillaan nimenomaan kehollinen.





Kuva 23. Erään pikkusiskon viisaus elämän tarkoitusta kysyttäessä: ”Hyppiminen nyt ainakin on tärkeää.” Kuvaaja: Felix Rousseau

Musiikki on liikettä, ja myös muskarissa ollaan jatkuvassa liikkeessä. Vauvoista asti hyttää yhteistä sykettä. Muskariopettajilla on ja saa olla erilaisia painotuksia, mutta valokuvat ovat saaneet minut ajattelemaan, että musiikin opettaminen ja tekeminen nimenomaan kehossa ja liikkeessä on oikea suunta.

#### 4.6 Idea vie yhteisen leikin ulkopuolelle

Kuviin on tallentunut mainioita hetkiä, joissa lapsen oma idea vie mennessään.



Kuva 24. Käynnissä soolo ja tutti. Kuvaaja: Felix Rousseau

Edellisessä kuvassa yksi lapsista on saanut yhteisistä claves-leikeistä tarpeekseen, ja on kaikessa rauhassa siirtynyt muotoilemaan kapuloista omia kuvioitaan. Ehkä hän keksii lisää kirjaimia? Tai rakentaa rataa? En ehtinyt kysyä.

Joskus yhteinen toiminta on liian helppoa, se ei puhuttele lasta tai hän oppii metkut nopeammin kuin muut. Jos lapsi tällöin keksii tehdä jotain aivan muuta häiritsemättä toisten toimintaa, en näe syytä, miksi minun pitäisi se kieltää.

Tietenkin tehtävänäni on pitää huolta myös yhteisen leikin ulkopuolella tapahtuvasta ja koettaa miettiä, mikä motivoisi toisen taas mukaan. Yhteen muottiin pakottaminen tuntuisi kuitenkin väkivaltaiselta, enkä taiteenopettajana halua välittää lapsille sellaista viestiä, että omien ideoiden toteuttaminen olisi epätoivottavaa. Päinvastoin haluan rohkaista luovuuteen ja oman intuition seuraamiseen. Tehtäväni on tasapainoilla toinen toistaan herkullisempien ideoiden toteuttamisen ja toimivan ryhmätyöskentelyn välillä.

Yksi ryhmän työskentelyä hajottava ilmiö on väsymys. Lasten väsymyksestä on turha pahastua. Itsekin olisin uupunut kahdeksantuntisen päiväkotipäivän jälkeen.



Kuva 25. Uupunut siilinpoikanen. Kuvaaja: Ellen Blummé

Usein joku lapsista kertoo iltatunnin alussa olevansa väsynyt. Pysin vähin sanoin ilmaistamaan, että kuulen tämän viestin, mutta samalla tiedän: kun tarina ja leikki alkaa, väsymys yleensä unohtuu.

Joskus tarjoilemani tarina ei kuitenkaan päihitä omaa sielun- tai ruumiintilaa. Seuraava kuvasarja on mielestäni hervoton esimerkki siitä, kuinka lapsen leikin ulkopuolinen idea vie mennessään myös kaverin:



Kuvasarja 1. Vertaisoppimista parhaimmillaan? Kuvaaja: Stella

Väsymys on totta ja tärkeää. Lasten näkökulmasta päiväsaikaan järjestettävä muskariopetus tuntuu kaikin tavoin mielekkäämmältä kuin iltapetus. Koen, että ryhmien pienenuus auttaa iltaryhmissä ja vähentää hervottomuutta.



Kuva 26. Sopivassa määrin täytyy päästä riehumaan. Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Siitä, että lapsi tarttuu johonkin kiinnostavaan esineeseen ennen aikojaan, ei voi syyttää muuta kuin tilan epäkäytännöllisyyttä (liian vähän säilytystilaa) tai opettajan huonoja järjestelyjä (houkuttelevat ärsykkeet ympäriinsä).

Seuraavan kuvan tapahtuman yhteydessä annoin kriittistä palautetta: ”Hei, älä ota ilman lupaa.” Jälkeenpäin kommenttini tuntui epäjohdonmukaiselta. Toisinaan muskarissa saa tutkia ja kokeilla esillä olevia esineitä ja toisinaan ei, mutta emme ole erikseen sopineet, mihin esillä oleviin esineisiin tarttuakseen pitää pyytää lupa.





Kuva 27. Itsekin kokeilisin! Kuvaaja: Hilla Huttunen

Tavaroiden esilläolo on kaksipiippuinen asia: toisaalta soittimien tulisi olla lasten tutkimista varten esillä ja toisaalta toimivaa yhteistä tutkimusprosessia hajottavat liian ärsykkeet. Muskariopettajana olen taipuvaisempi pitämään tarpeettomat välineet silmien ulottumattomissa. Haluan sisällyttää muskarituntiin oman kokeilun ja tutkimisen hetkiä, mutta yhteistä ohjattua leikkiä edesauttaa se, ettei ylimääräisiä innoituksen kohteita ole näkyvissä.

#### 4.7 Improvisaatio soittimilla

Yksi oman keksinnän paikka muskarissa on soittaminen ja improvisointi soittoleikeissä.

Soiton ohjaaminen on mielestäni yksi haastavimmista asioista muskarissa. Lasten kanssa päädyn perussykkeessä soittamisen lisäksi usein leikkimään soittimilla:



Kuva 28. "Lumiukolleni laitan silmät paikoilleen." Kuvaaja: Rauha Talvitie

Soittaminen ei kuitenkaan pohjimmiltaan ole soittimella leikkimistä. En usko, että soittimilla leikkiessämme tapahtuu mitään vahingollista, mutta soitin on kuitenkin jotakin muuta kuin lelu.

Soittaminen on ainakin kuuntelua ja liikettä. Yhdessä soittaminen on vielä suuremmassa määrin kuuntelua, ja oman liikkeen sovittamista toisten liikkeeseen. Näitä taitoja harjoitellaan muskarin soittoleikeissä.

Wienin opetusharjoittelussani Schneidewind ohjasi minua sisällyttämään jokaiseen tuntiin kahdenlaista soittamista. "Perinteisen soiton" (esimerkiksi yhteisessä sykkeessä tietyllä tekniikalla) lisäksi tunnissa tulisi olla tilaa omalle soitinkokeilulle ja improvisoinnille, omalle musiikilliselle keksinnälle soittimilla. Tätä opettajani nimitti "untraditional play". Musiikkiyliopiston luokassa oli tietenkin valtava valikoima soittimia, joilla improvisoiminen on lähtökohtaisesti aivan erilaista kuin korillisella rytmimunia.

Schneidewind rakensi tuntinsa siten, että tunnin alkupuolella tutustuttiin teemaan tarinoiden, liikkuen, laulaen ja leikkien. Siten tunnin teema ja musiikki olivat hyvin lasten mielessä siinä vaiheessa, kun Schneidewind vei lapset soitinvarastoon. Varastossa vietettiin aikaa kokeillen ja etsien, ja lapset saivat valita teemaan, musiikkiin ja käsiinsä sopivat soittimet. Schneidewindin tunnit huipentuivat musiikkikappaleeseen tai musiikkinäytelmään, joka rakennettiin tunnin aikana. Improvisaatioilla ja yhteisellä tarinan kehittelyllä oli iso rooli näiden teosten rakentamisessa. Tunnin päätteeksi vanhemmat kutsuttiin luokkaan ja teos esitettiin heille. Schneidewindin tunnit olivat keskenään erilaisia, mutta jokainen tunti oli musiikillinen tutkimusprosessi, jonka lopussa ”tutkimustulokset” eli syntynyt teos jaettiin yhteisölle.



Kuva 29. Soittimen tutkimista. Kuvaaja: Ellen Blummé

Alle kouluikäisten kanssa toimivien improvisaatioiden kehittäminen on mielestäni yksi muskarityön haastavimpia alueita. On helpompaa opettaa lapsille laulu kuin rakentaa tunnin aikana improvisoiden ja yhdessä kehitellen soiva teos. Jälkimmäinen on tietenkin taiteellisesti kunnianhimoisempaa ja mielenkiintoisempaa. Lisäksi yhteisen teoksen luominen tunnin aikana noudattaa tutkivan oppimisen mallia.

#### 4.8 Lasten omaan keksintään pohjaavat työtavat ja tutkiminen muskarissa

Oppimiskäsitystemme muuttuessa suuntaan, jossa lapsen rooli tiedon vastaanottamisen sijaan on itse olla aktiivinen toimija ja tiedon rakentaja, syntyy myös uusia työtapoja.



Kuva 30. Oppiminen alkaa ihmettelystä? Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Varhaiskasvatuksessa ja varhaisiän musiikkikasvatuksessa tällaisia lasten omaan keksintään perustavia menetelmiä ovat esimerkiksi *sadutus*, *tarinasäveltäminen* ja *sävellytys*. Niissä valmiin teoksen sijaan materiaalina on lapsen oma sanallinen tai musiikillinen kerronta.

Sekä Eve Alho että Sari Norja olivat toteuttaneet työssään lasten ideoista liikkeelle läheneitä projekteja, jotka huipentuivat erilaisiin julkisiin, musiikkiopiston tai päiväkodin esityksiin.

Norjalta kysyin, oppivatko lapset tämän päiväkodissa toteuttaman sävellytysprojektin aikana jotain enemmän tai vähemmän kuin ”tavallisessa muskariopetuksessa”. Norja arvioi, että toisten kuuntelu ja toisen mielipiteen kunnioittaminen paranivat sävellytysprojektin myötä. Lapset haluavat tuoda oman äänensä julki, ja tämän mahdollistava työtapana oli rauhoittanut heitä kuulemaan myös muita.



Alun perin halusin tutkia työssäni tarkemmin juuri näitä työtapoja. Tein syksyn aikana pieniä sadutuskokeiluja valokuvaavan ryhmän kanssa, mutta kolmentoista lapsen kesken toiveita ja suuntia oli liikaa. Vuorollaan kertominen opettajan toimiessa kirjurina oli aivan liian verkkaista toimintaa levottomana lokakuun iltana. Iltaisin vain 30 minuutiksi kokoontuvien ryhmien kanssa en myöskään aloittanut sen suurempia sävellysprojekteja. Pyrin kuitenkin siihen, että lapsen ideoista liikkeelle lähtevät työtavat ovat pienimuotoisemmin opetuksessa läsnä.

Toisinaan koen, että koko muskaritunti on yhtä kollektiivista sadutusta ja tarinankerrontaa. Opettaja ja lapset yhdessä sepittävät ja kehittelevät teemaa ja parhaimmillaan koko tunti ollaan tarinan sisällä.



Kuva 31. Siilit talvihorroksessa jääpeitteen alla. Kuvaaja: Ida Koskinen

Nähdäkseni tällaisessa tarinatyöskentelyssä voivat toteutua tutkivan oppimisen periaatteet ja lapsen ääni tulla kuulluksi. Ryhmä on yhdessä ilmiön äärellä ja kehittelee sitä, eikä opettajan tarvitse ennalta tietää, mihin kulloinenkin tarina lopulta johtaa. Tarinan aiheeksi eli tunnin tutkimuskohteeksi voidaan valita mitä hyvänsä, vaikkapa seuraavassa kuvassa esiintyvä kettu, mutta varsinaisen kettutietämyksen kartuttamisen sijaan mus-

karitunnilla painottuu aiheen käsittely musiikin keinoin. Voisiko ajatella, että taiteen piirissä tapahtuvassa tutkimusprosessissa tietojen keräämisen sijaan on tarkoituksena luoda teemasta jotain uutta, synnyttää siitä musiikkia ja soivia teoksia?



Kuva 32. Yhteisen tutkimuskohteen äärellä. Kuvaaja: Aurora Pekonmaa

Lapset tulevat – omien sanojensa mukaan, kuten valokuvauksissa kuultiin – muskariin leikkimään. Leikissä taiteiden välille ei tarvitse tehdä rajaa, vaan musiikin, teatterin, tanssin, kuva- ja sanataiteen hetket sulautuvat yhteen. Vaikka olenkin ensisijaisesti musiikkikasvattaja, parhaat tuntini olen pitänyt, kun en ole yrittänyt pitäytyä opettamassa musiikkia, vaan antanut tarinan viedä ja eri taiteenlajien sekoittua iloisesti keskenään. Taideintegraation myötä käsiteltävästä teemasta tulee kokemukseni mukaan uskottavampi ja koskettavampi.

Eve Alhon kanssa keskustelimme tällaisesta työskentelystä, jossa muskari on kuin yhtä poikkitaiteellista musiikkiteatterileikkiä. Alho kertoi, kuinka leikin ja taian rikkomisesta opettaja saa välittömän palautteen:

”Muistan kerran, kun meillä oli ollut ihana, luova prosessi, missä lapset olivat tarinoineet ja tehneet näitä omia juttujansa, lauluja, ja sitten olin sieltä noukkinut jonkun jutun, että tähän soitetään kanteleella. Sitten yksi tyttö otti sen kanteleen ja sanoi: ”Kaikki hauskuus on lopussa...” ”

Miten opettaa siten, että sekä musiikkitunnin tarinataika että lasten omaa musisointia hyödyttävien musiikkitaitojen harjoittelu toteutuisivat? Tasapainon löytäminen didaktisen johdonmukaisuuden ja luovaan prosessiin sukeltamisen välillä on haastavaa.

Varhaisiän musiikkikasvatuksessa pyritään opetuksen kokemuksellisuuteen ja elämyksellisyyteen. Lapsen oman sanoituksen kuuleminen lavalla ammattimuusikoiden esittämänä on epäilemättä huikea kokemus. Harmikseni en ole opiskeluproduktioiden ulkopuolissa omissa töissäni päässyt toistaiseksi toteuttamaan vastaavia projekteja. Koetan kuitenkin viljellä muskaritunneilla tutkivaa, uteliasta ja inspiroitunutta otetta, vaikka käynnissä olisi aivan tavanomainen piirileikki tai leikkilaulu. Tärkeitä tuntuvat myös lasten kokemukset turvallisuudesta, jatkuvuudesta ja yhdessäolosta, ja näitä viikoittainen yhteinen musiikkihetki voi antaa.

## **5 Mitä kuvat näyttävät opettajasta ja hänen valinnoistaan?**

Tässä luvussa kirjoitan kuvien esiin nostamista ilmiöistä, jotka tavalla tai toisella avasivat silmiäni omalle opetukselleni ja siinä tekemilleni ratkaisuille. Ensimmäisessä alaluvussa kirjoitan siitä, millaisena hahmona opettaja ylipäättänsä näyttäytyy lasten ottamissa kuvissa.

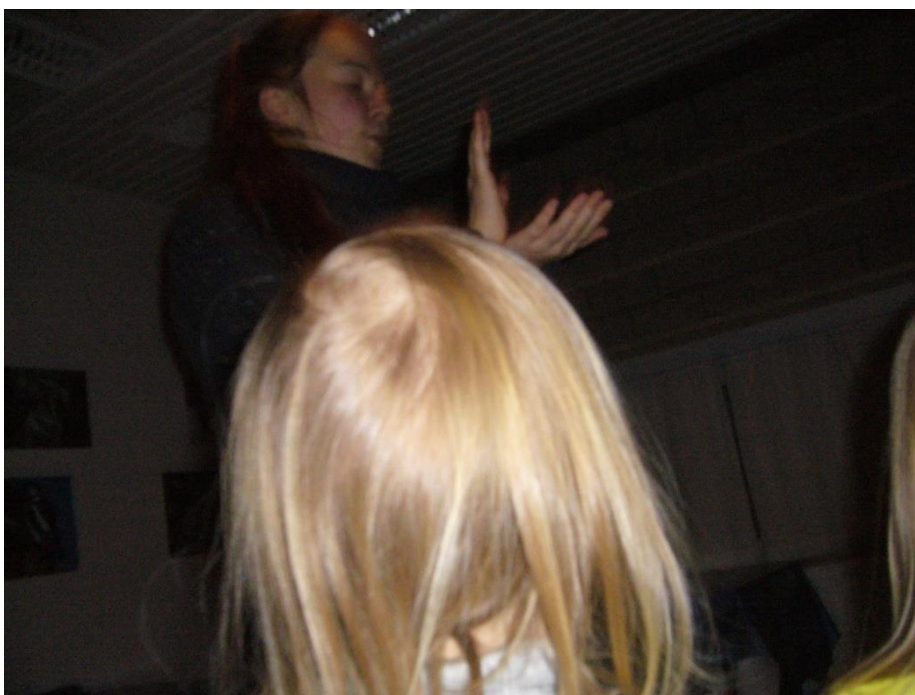
### **5.1 Aikuinen on jättiläinen**

Ensimmäisen kuvauskerran jälkeen katsoin kuvat kotona läpi ja nauroin ääneen. Aivan ensimmäisten kuvien joukossa oli tämä:



Kuva 33. Jättiläinen ja peikonpoikaset. Kuvaaja: Felix Rousseau

Olen fyysisesti ylivoimainen olento. Istuessamme piirissä aikuisten ja lasten silmät ovat lähestulkoon samalla korkeudella, mutta seistessämme opettaja on kuin toisessa ulottuvuudessa:

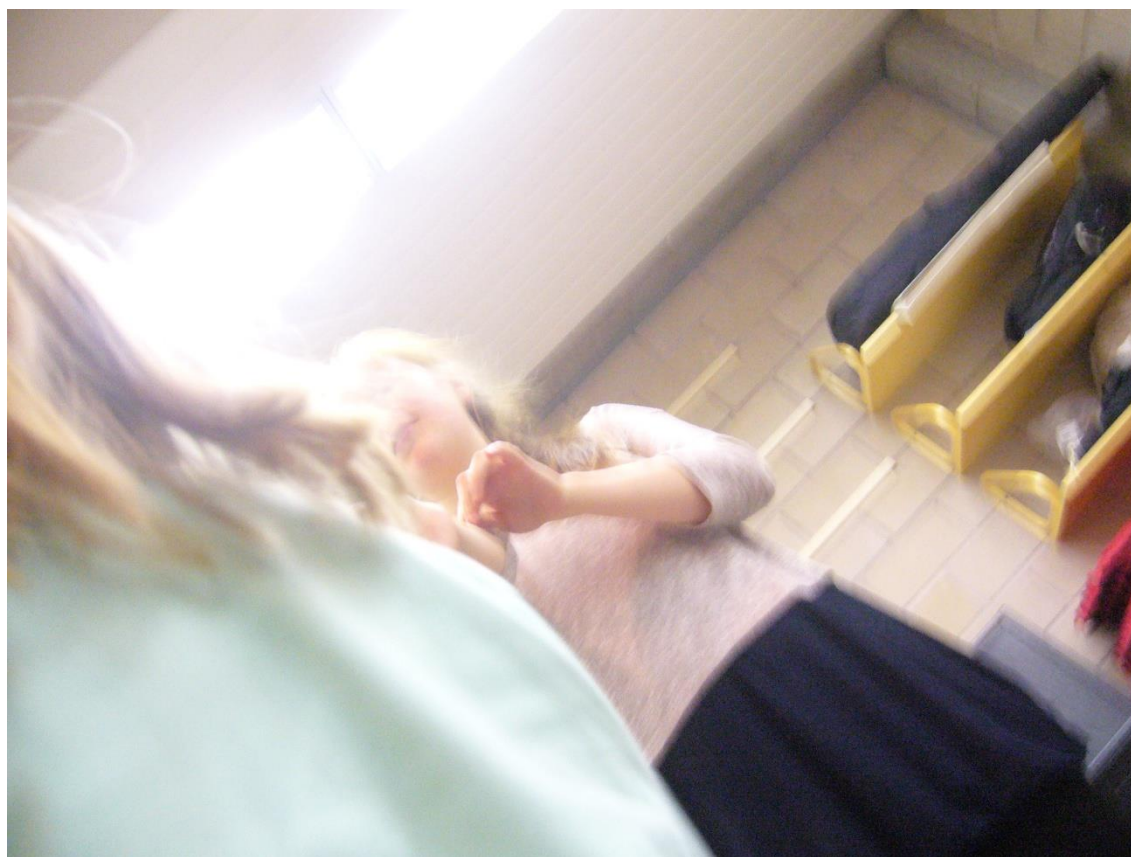


Kuva 34. Opettaja korkeuksissa soittorasioineen. Kuvaaja: Saana Kilpijärvi



Ensireaktiotani, naurua, seurasi hämmennys: miten on ylipäättään mahdollista, että varhaiskasvattajilla, näillä jättiläisillä, on lapsiryhmän hallintaan liittyviä ongelmia? Tietenkään voima ja valta eivät ole vain fyysisestä koosta kiinni, eikä niin kuulukaan olla.

Lasten ottamien kuvien perspektiivi näyttää muskaritilanteen ja minut sellaisesta näkökulmasta, johon minulla ei enää aikuisena ole pääsyä. Lapset katsovat aikuisten kanssa toimiessaan paljon ylöspäin.



Kuva 35. Tuolla ylhäällä. Kuvaaja: Felix Rousseau

Molemmissa Suomessa tekemissäni varhaisiän musiikkikasvattajien haastatteluissa päädyimme puhumaan "lapsen tasolle laskeutumisesta". En varsinaisesti kysynyt aiheesta, mutta sananparsi nousi kummankin opettajan puheessa esiin.



Kuva 36. Samassa tasossa? Kuvaaja: Saana Kilpijärvi

Sari Norja kuvaili, kuinka opettajana laskeutuu lasten tasolle ja on siten enemmän yksi ryhmästä. Laskeutuminen tarkoittaa Norjan mukaan pientä itsensä häivyttämistä ja sitä, ettei omalla osaamisellaan jyrää lasten ideoita. Tehtävämme on kuunnella hyväksyen ja arvostaen lasten ehdotuksia ja mielipiteitä.

Toinen haastateltavistani suhtautui sanontaan lapsen tasolle *laskeutumisesta* kriittisesti. Eve Alho pohti sananpartta aivan haastattelumme lopussa:

”Se pitää nähdä, että lapsen maailma on totta. Kaikki, mikä siinä tapahtuu, on tässä ja nyt ja ihan totta, ja aikuisen pitää arvostaa lasta niin paljon, ettei itse alennu jonnekin alatasolle työskentelemään. Kun monesti sanotaan, että pitää laskeutua lapsen tasolle, se on nurin perin ajateltu. Aikuisen pitää pystyä nousemaan siihen lapsen tasolle, ja olemaan siinä, eikä ruveta tekemään mitään temppuja. Pitää olla rehellinen ja kohdata ihminen, ettei siinä oikeastaan ole lapsia ja aikuisia – vaikka toki aikuinen on auktoriteetti sitten loppupeleissä – mutta siinä ollaan niin kuin työtovereita.”

Molempien haastateltavien ydinajatus on nähdäkseni sama: lapseen on suhtauduttava tasa-arvoisesti ja hänen mielipiteitään kunnioittaen.



Kuva 37. Työtoverit? Kuvaaja: Ellen Blummé

Lasten ottamat kuvatkin osoittavat, etteivät lapset ja aikuiset ole tasavertaisia. Opettajan tehtäväksi jää vahvempana osapuolena, ”auktoriteettina loppupeleissä”, pitää huolta siitä, että Norjan muotoilema arvostava kohtaaminen sekä lasten ja aikuisten välinen tasa-arvo toteutuvat. Lapset ilmaisevat itseään joka tapauksessa, mutta kasvattaja määrää valinnoillaan, missä määrin tuolle ilmaisulle on tilaa ja miten paljon sillä on käytännönvaikutusta yhteiseen tekemiseen. Opettajana päätän, missä suhteessa opetustyöskäni toteutuvat lasten, heidän vanhempiensa, työnantajani ja omat tavoitteeni.

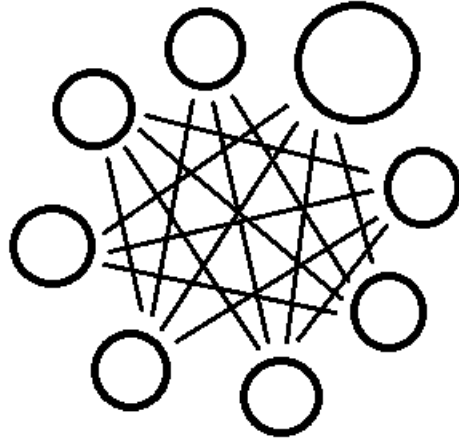
## 5.2 Piirissä vai rivissä?

Muskariryhmä taipuu monenlaisiin muotoihin: tunneilla leikitään piirissä, rivissä, jonossa, ketjussa, pienryhmässä, pareittain ja yksin. Opettajan kulloinkin valitsema ryhmän muoto vaikuttaa oppimistilanteen vuorovaikutukseen. Kiinnostava ilmiö lapsen ja oppimisen kannalta on, työskennelläänkö piirissä vai rivissä.



### 5.2.1 Piirin ominaisuuksia

Olen mieltynyt piiriin, jossa lapsilla ja aikuisilla on lähtökohtaisesti tasavertainen, samanarvoinen paikka. Piirissä kaikilla on yhtäläiset mahdollisuudet nähdä toisena.



Kuvio 1. Opettajalla ja oppilailla on piirissä yhtäläiset mahdollisuudet nähdä kaikki osallistujat.

Piirin muodostuessa minulla on vahva tunne siitä, että tullaan yhteen. Piiri toimii kehyksinä ja rajaa tilan, jonka sisällä toiminta tapahtuu.



Kuva 38. Yhdessä. Kuvaaja: Noa Heikinheimo



Kuvista huomaan, että otan opettajana herkästi piirissäkin paljon tilaa, esimerkiksi hivut-taumalla lähemmäs piirin keskustaa kuin vieressäni istuvat lapset.



Kuva 39. Jäävätkö vieressäni istuvat syrjään? Kuvaaja: Hilla Huttunen

Vaikka piirissä kaikilla on lähtökohtaisesti yhtäläiset mahdollisuudet nähdä toisensa, kaikkia ei voi piirissäkään nähdä kerralla. Huonoiten piirissä näkee juuri lähimpänä olevan! Seuraava kuva näyttää, kuinka lapsi tutkii kanteleensoittoa melkein kainalossani, mutta silti minulta näkymättömissä.



Kuva 40. Varsin keskittynyt oppimistapahtuma, josta minulla ei ollut aavistustakaan – aivan vieressäni. Kuvaaja: Olivia

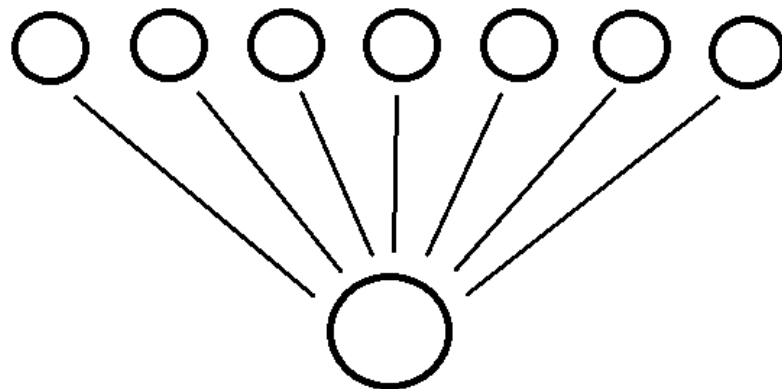
### 5.2.2 Musiikin oppiminen rivissä

Opettamisen klassikkoasetelman muodostavat opettaja edessä ja lapset tämän edessä siistissä rivissä:



Kuva 41. Lapsiparat seinää vasten. Kuvaaja: Felix Rousseau

Näköyhteys on tässä asetelmassa kaksisuuntaista: opettaja näkee oppilaat ja oppilaat näkevät opettajan.



Kuvio 2. Rivissä mahdollisia katsekontakteja on vähemmän kuin piirissä.

Ajattelen, että lasten riviin istuttaminen ei ole tätä päivää. Jos oppilaiden on tarkoitus oppia toisiltaan ja oppia jotakin ryhmässä toimimisesta, tulisi heidän vähintäänkin nähdä toisensa.

Tiukan paikan tullen lasten riviin ohjaaminen tuntuu kuitenkin ainoalta mahdollisuudelta, jos haluan kaikkien selviävän tunnista ehjinä:



Kuva 42. Tässä kuvassa musiikkiliikuntahetki on päättymäisillään. Varsin vauhdikkaan vapaan tanssin päätteeksi olen ohjannut lapset istumaan penkille riviksi. Karu näky! Kuvaaja: Felix Rousseau

Eve Alholla oli rivimuodon puolesta puhuva tärkeä huomio: ryhmän istuessa rivissä opettaja pystyy hetken aikaa näkemään jokaisen. Vaikka lasten kannalta puutteena voidaan pitää sitä, etteivät he näe toisiaan, lasten ja ryhmätoiminnan eduksi voi toisinaan olla se, että opettajan huomion kohteena on mahdollisimman tarkasti koko porukka. Kymmenen lapsen näkeminen samaa aikaa on mahdoton tehtävä, mutta kuitenkin alati opettajan tavoite.

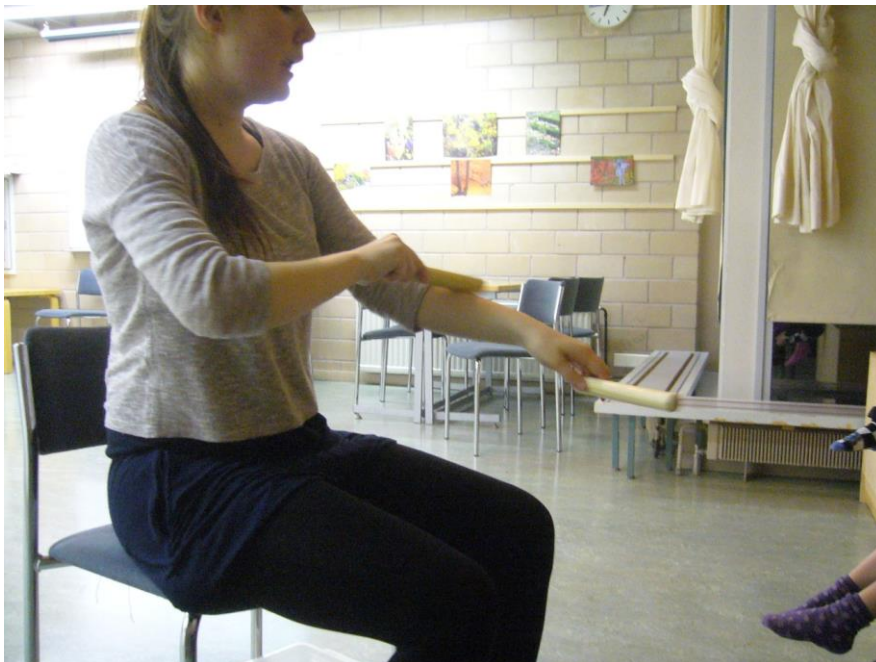
Rivi on perusteltu myös silloin, kun haluan kaikkien omaksuvan minulta tietyn, esimerkiksi soittoteknisen asian. Lasten istuessa rivissä voin yhä poimia heiltä ideoita, mutta tällöinkin toisilta lapsilta oppiminen tapahtuu minun kauttani.





Kuva 43. Opettajan imitointia. Kuvaaja: Felix Rousseau

Rivin eteen voi tietenkin tulla opettajan sijaan myös joku oppilaista. Näitä roolirajoja rikkovia orkesterinjohtoleikkejä en tullut tehneeksi kuvaprojektin aikana, tai ainakaan niitä ei tallentunut kuviksi. Ehkä lasten itse johtamat kappaleet olivat niin mukaansatempaavia, että kuvaajakin ryhtyi silloin soittamaan.



Kuva 44. ...sen puhtaan soittotekniikan omaksumisesta... Kuvaaja: Felix Rousseau

Muskaritunti tavallisesti aloitetaan tietyssä muodostelmassa samoilla alkulauluilla ja -rituaaleilla. Vaikka piirin ja rivin välillä tehtävään valintaan ei ole yhtä oikeaa ratkaisua, opettajan lienee hyvä tiedostaa, miten nämä kaksi muotoa eroavat toisistaan ja miten ne vaikuttavat oppimistilanteen vuorovaikutukseen.

### 5.3 Odottaminen



Kuva 45. Milloin me aloitetaan? Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Eve Alho pohti haastattelumme lopussa sitä, kuinka lapset joutuvat arjessaan odottamaan paljon. Lasten ottamat kuvat osoittavat tämän todeksi.





Kuva 46. Oisko jo mun vuoro! Kuvaaja: Veera Havana

Odottamisen hetkiä on paitsi tunnin aikana, myös arjessa muskarin ympärillä. Muskariin tullessa odotetaan tunnin alkamista, ja lähtiessä odotetaan että siskonkin ulkovaatteet on puettu, että vanhemmat ovat vaihtaneet kuulumiset, että ratikka tulee...



Kuva 47. Lasten arkea: puetaan, riisutaan, odotetaan... Siilit lähtövalmiina! Kuvaaja: Ida Koskinen

Yksi muskarin tavoitteista on ryhmätyötaitojen oppiminen. Niihin kuuluvat muun muassa toisten kuunteleminen, tilan antaminen toisille ja myös oman vuoron odottaminen.

Kärsivällisyyttä ja toisten huomioimisen taitoa väheksymättä ajattelen, että jos lapsi pääsee kerran viikossa musisoimaan ammattimuusikon kanssa, tuo aika tulisi käyttää mahdollisimman hyvin musiikin tekemiseen. Ei musiikkikasvatuksen tärkein tavoite voi olla, että lapsi oppii odottamaan!



Kuva 48. Opettaja jakaa kiikareita, häntäpään lapset kiemurtelevat. Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Esimerkiksi edellisen kuvan tilanteessa kiikareiden jakaminen ryhmälle olisi voinut tapahtua kekseliäämmin. Laulan kuvassa tunnin teemana olevaa laulua, joten hetki ei sinänsä ole aivan musiikiton tai tyhjä. Olisin kuitenkin voinut laulaa laulua, mutta antaa samalla lapsille toiminnallisemman roolin, esimerkiksi laittamalla jonkun lapsista jakamaan kiikarit piirissä istuville kavereille. Lapset keskittyvät kokemukseni mukaan paremmin välineidenjakohetkeen, kun yksi heistä on toimituksen suorittajana. Tilanne on silloin lasten käsissä ja heitä tuntuu kiinnostavan, miten tärkeä tehtävä saadaan onnistumaan. Myös odottamista tulee tällöin astetta vähemmän.



Kuva 49. Me voitaisiin ainakin jo tehdä jotain. Kuvaaja: Ellen Blummé

Hauska tapa jakaa soittimia ja välineitä on laittaa ne kiertämään piirissä lapselta toiselle. Tästä on toisinaan syntynyt mahtavia nopeus- ja äänettömyyskilpailuja. Voiko marakassi kiertää koko piirin toiseen päähän ilman, että ääntäkään kuuluu?

Joskus olen käyttänyt soitinten ja välineiden jakamiseen pientä leikkiä. Esimerkiksi ”Sukka ja tossu ne tirkistää” säestää seuraavassa kuvassa rytmimunien jakamista. Kukin saa valita soittimet, kun laulu päättyy omien tossujen kohdalle.



Kuva 50. ”...ja pim, pam, pom! Kenen nämä varpaat on?” Kuvaaja: Mathilde Rousseau



Silkkaa kiusantekoa on se, että antaa lapselle soittimen ja pyytää tätä olemaan soittamatta siihen asti, kunnes kaikilla on soittimet. Jos minulle annettaisiin hauskanvärinen ja kiinnostava uusi esine käteen, kuinka voisin olla heti kokeilematta ja tutkimatta sitä?

En tiedä, kuka on keksinyt opettaa, että ”musiikki alkaa hiljaisuudesta”. Lasten kanssa ei taatusti ala. Joissakin kuvissa näen kuitenkin hahmossani kärsimättömyyttä, kun ryhmä ei rauhoitu leikkiä varten tai asetu paikoilleen kuten pyydän:



Kuva 51. Voisinko tällaisella hetkellä vain aloittaa laulun piirissä jo olevien lasten kanssa, ja luottaa siihen, että loput tulevat piirileikkiin laulun motivoimana mukaan? Nyt puolet ryhmästä seisoo kanssani ja odottaa, samalla kun toiset puolet vielä tanssivat menemään. Kuvaaja: Noa Heikinheimo

#### 5.4 Rasittava kaaos vai iloinen hulina?

Aikuiset näemme varhaiskasvatuksen ja oppimistilanteen mielellämme näin:



Kuva 52. Vanhemman ottama kuva avoimien ovien tunnilla ennen joululomaa.

Usein todellisuus on pikemminkin jotain tällaista:

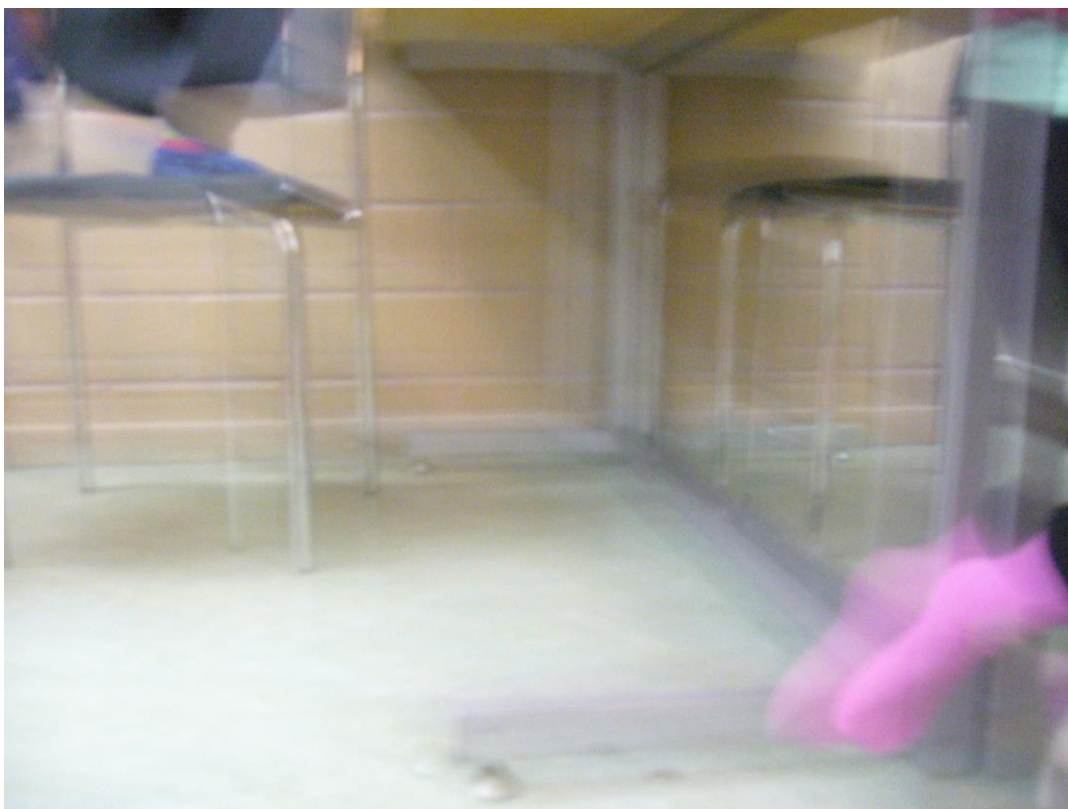


Kuva 53. Hannele Huovin ja Soili Perkiön tapaan: "Nyt on aika irrotella..." Kuvaaja: Stella

En ole varma, missä sopiva balanssi järjestyksen ja hulinan välissä sijaitsee. Yhteisiä sääntöjä ja rajoja tarvitaan, jotta kaikilla on ryhmässä hyvä olla ja toimia. Toisaalta sin-koilevat ideat ja hauskanpito kuuluvat leikkiin.

Opettajan näkökulmasta tarkassa kontrollissa oleva ryhmä on tietystä mielessä helppo. Ei tarvitse pelätä, että kehenkään sattuu. Toisaalta voimakkaimmin omassa ohjaukses-sani edenneiden tuntien jälkeen olen usein kaikkein väsynein – lapsissa tapahtuvan täy-dellinen hallinta kun on mahdoton tehtävä. Muistan seuranneeni tuntia, jonka vetäneellä opettajalla oli kahden minuutin välein uusi leikki-idea, lapset eivät ehtineet todella omak-sua mitään eikä opettajalla varsinkaan ollut aikaa kuunnella lasten ajatuksia. Opettaja selitti tunnin jälkeen olevansa pettynyt siihen, etteivät lapset oikein olleet mukana.

Toisessa ääripäässä näen tunnit, joilla vuorovaikutus ja toiminta ovat hyvin vapaamu-otoisia. Tällainen viehättää minua tiukasti kontrolloitua oppimistilannetta enemmän, mutta ei myöskään ole ongelmatonta. Rämäpäisten lasten ideat saattavat tulla paremmin kuul-luiksi kuin hitaasti lämpenevien, hiljaisten tai tarkkailevien lasten. Liian korkeaksi nou-seva volyymin tasoa ei myöskään palvele työskentelyä.



Kuva 54. Meno päällä. Kuvaaja: Felix Rousseau



Pieni hulina tuntuu kuuluvan lasten olemiseen ja häiritsevän heitä keskimäärin paljon vähemmän kuin aikuisia. Oman opetuksen videointi paljasti omalla kohdallani, että koen muskarituntini paljon kaoottisemmaksi kuin ne todellisuudessa ovat. Lapset saattavat pyöriä ja hääriä siirtymissä, mutta ovat taas musiikin alkaessa valppaina.

Joskus tilanne karkaa käsistä, ja ryhmä tarvitsee rajoja. Minulla on sekä mahtavia että nuivia kokemuksia siitä, kun lasten kanssa luodaan yhdessä muskarin säännöt. Parhaimmillaan sääntöjen muotoileminen on tuonut ryhmän yhteen ja rauhoittanut tilanteen sellaiseksi, että yhteinen toiminta ylipäätensä on mahdollista. Toisinaan yritykseni sanoin paimentaa ryhmää ovat olleet aivan toivottamia.

Eve Alho kuvaili haastattelussaan, kuinka opettajana olisi parempi ohjata lapsiryhmää toiminnalla, esimerkiksi eleillä, katseilla ja laululla, sen sijaan että ryhtyy selittämään ohjeita.

”Ne samat asiat, puhumalla ne menee vaan jonnekin, fiiuh, kauas...”



Kuva 55. Ohjailla ilman sanoja? Kuvaaja: Noa Heikinheimo

Paras toistaiseksi löytämäni ryhmänhallintakeino hulinatilanteissa onkin musiikin ja leikin aloittaminen. Hyvä musiikki on vastustamatonta, ja ottaa lapset otteeseensa. On kuitenkin turha toivoa, että lapset innostuisivat musiikista, josta en itse ole innoissani tai jonka olen valmistellut huonosti. Lasten palaute tarjoilemastani musiikkileikistä on välitön, eivätkä he kohteliaisuudesta ryhdy tekemään tyhjää musiikkia tai leikkimään onttoa leikkiä, toisin kuin käytöstapaoppineet aikuiset saattaisivat tehdä. Lapset ovat tässä tietenkin aivan oikeassa: taiteen tulee puhutella...

Seuraavassa kuvassa tontut kiikaroivat vielä harottavilla ja harmailla kiikareillaan, eivätkä mielestäni näytä järin innostuneilta.



Kuva 56. Tunnollisuuttaan kiikaroivat? Kuvaaja: Olivia

Jälkeenpäin en ole varma, oliko tämä kiikarointileikkimme erityisen onnistunut. Soili Perkiön ”Pikku tonttu kiikaroi” -laulu on mainio, mutta en antanut leikille mahdollisuutta kasvaa oikeasti merkitykselliseksi kiikarointitapahtumaksi. Ei riitä, että heilumme vessapaperirullan tötsät silmillämme, vaan meidän täytyy todella tehdä tontun töitä, kiikaroida johonkin löytääksemme jotakin. Silloin tarinasta tulee totta.

## 5.5 Tosissaan

Pienten kanssa ei voi leikkiä tekevänsä musiikkia. Samoin kuin leikkiä ei voi teeskennellä, vaan se pitää elää todeksi, myös musiikkia pitää tehdä lasten kanssa tosissaan. Seuraavassa kuvassa ollaan liikkeessä, mutta tunnelma näyttää silmiini laimealta:



Kuva 57. Lumiukot siivosti piirissä – tässä ei ehkä olla musiikkiliikunnan riemukkaassa ytimessä?  
Kuvaaja: Ida Koskinen

Yhteisen koreografian tanssiminen vaatii paljon. Omat askeleet ja liikkeet pitää virittää yhteiseen rytmiin. Lapsilla on ymmärrettävästi suuri houkutus roikkumiseen, vetämiseen ja kaikkeen muuhun hauskaan, josta aikuiset eivät lainkaan pidä.

Opettajana tehtäväkseni jää luoda tanssikuvioistani niin merkityksellisiä, että ne motivoivat enemmän kuin yhteistä leikkiä hajottavat ideat. Tämän toteutumisessa avaimelta tuntuu se, ettei tanssia säestävä musiikki ole päälle liimattua, vaan ohjaa ja houkuttelee juuri siihen tapaan liikkua, jota lapsiryhmälle ehdotan.

Monet muskariopettajat rakentavat tunteja valitsemalla tietyn teeman ja keräämällä ”soivia kappaleita” sen ympärille – itsekkin työskentelen näin. Ryhmieni kanssa olen huomannut, että jos tätä suunnittelu- ja rakennustyötä ei tee huolellisesti ja taiteellisesti kunhimoisesti, kappalevalinnat saattavat jäädä ulkokohtaisiksi ja sitä myötä myös yhteinen musisointi.



Minua puhutteli Ruth Schneidewindin ohjauksessa erityisesti se, kuinka hän painotti opetuksen suunnittelussa lähtemään liikkeelle musiikista itsestään. Schneidewind laittoikin minut kuuntelemaan kerta toisensa jälkeen harjoittelutunnille hieman laiskasti valitsemaa Sibeliuksen Vesipisaroita: Mikä on kappaleen juju? Millaiseen liikkeeseen kyseinen musiikki todella houkuttelee? Millaiseen yhteissoittoon kappale voisi johtaa? Ei riitä, että kappaleen nimi sopii teemaan, vaan tunnin teeman, musiikin ja toiminnan tulee olla aidosti kytköksissä toisiinsa. Kun opettaja tuntee valitsemansa kappaleen hyvin, hän voi sen ympärille suunnitella musiikkileikin, joka todella saa inspiraationsa kyseisestä musiikista. Schneidewind nimitti tätä *autenttisuudeksi* musiikin opetuksessa.



Kuva 58. Tässä hetkessä musiikki ja liike tuntuivat yhdeltä. Kuvaaja: Noa Heikinheimo

## 5.6 Yhdessä olemisesta

Ryhmäopetus on yksi musiikkikasvatuskenttää sähköistävistä keskustelunaiheista. Muskariopettajalle ryhmän opettaminen on itsestäänselvyys, ja onkin vaikea kuvitella varhaisiän musiikkikasvatusta yksilöopetuksena. Ryhmässä oppiminen ei varsinaisesti ole tämän työn teema, mutta lasten kuvat vaativat mielestäni sanoa vielä yhden asian, joka aikuisten olisi syytä muistaa.

Vaikuttaa nimittäin siltä, että yhdessä oleminen ja tekeminen sekä kokemusten jakaminen toisten kanssa on se juttu.



Kuva 59. Kuvan otti Stella.



Kuva 60. Kuvan otti Mathilde Rousseau.





Kuva 61. Kuvan otti Ida Koskinen.



Kuva 62. Kuvan otti Ellen Blummé.



Kuva 63. Kuvan otti Hilla Huttunen.



Kuva 64. Kuvan otti Cecilia Repo.





Kuva 65. Kuvan otti Mathilde Rousseau.



Kuva 66. Kuvan otti Ellen Blummé.



## 6 Pohdinta

Suutarin lapsella ei ole kenkiä, eikä minulla valokuvaajan tyttärenä ollut kuvaprojektin alkaessa aavistustakaan valokuvan mahdollisuuksista, etenkin omassa työssäni varhaiskasvattajana. Aiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ja vastaaviin projekteihin tutustumisen myötä aloin pikku hiljaa hahmottaa, kuinka valokuvaprosessiin osallistuminen voi vaikuttaa lapseen ja heissä tapahtuvaan kasvuun. Kuvaamisen kautta on mahdollisuus ainutlaatuisella tavalla tulla nähdyksi ja käsitellä tärkeitä, omaan elämään liittyviä teemoja.

Nähdäkseni valokuvaprojektissa toteutui lapsilähtöisyys. Lapsilla oli projektissa aktiivinen rooli ja kannustin heitä toteuttamaan ideoitaan. Vielä isompia ja lasten kannalta merkityksellisempiä asioita olisi saattanut tapahtua, jos olisimme voineet jatkaa ja syventää työskentelyä. Tapasin yhtä ryhmää kuitenkin vain kaksitoista kertaa lukukaudessa, eli kuuden kokonaisen tunnin ajan! Kuvien parissa vietetty aika oli siis hyvin rajallinen, etenkin kun emme ensisijaisesti olleet valokuvaamassa vaan tekemässä musiikkia. Valokuvien kanssa tapahtuvalle itsetuntemukselliselle tutkimukselle olisi uskoakseni ollut enemmän mahdollisuuksia esimerkiksi päiväkodissa, jossa lasten kanssa vietetään paljon enemmän aikaa ja jossa on mahdollista toimia pienemmissä ryhmissä, jopa lapsen kanssa kahdestaan. Siihen muskari ei veny.

Lohdullista on, etteivät lapsissa tapahtuvat muutokset kuitenkaan lopulta ole minun käsissäni, vaikka olenkin niihin osaltani vaikuttamassa. Voimautuminen tapahtuu Miina Savolaisen mukaan prosessin aikana ihmisessä itsessään, eikä toista voi voimauttaa (2008). Sama ajatus on mielestäni sovitettavissa oppimiseen ja opettamiseen. Myös oppiminen tapahtuu oppijassa, eikä opettaja voi taikatempuilla saada oppimista aikaan lapsen puolesta. Nähdäkseni sillä, mitä kutsutaan opettamiseksi, tarkoitetaan oppimisen tuottamisen sijaan oppimisympäristöjen luomista, oppimistilanteiden mahdollistamista ja ohjaamista sekä asiantuntijana toimimista lasten kysymysten edessä.

Kuvat antoivat minulle valtavasti tietoa omasta opettamisestani sekä lapsilähtöisyyden toteutumisesta ja toteutumatta jäämisestä muskaritunneillani. Yksi kuvaprojektin aikana tekemistäni käytännönratkaisuista tuntui olevan lasten kannalta erityisen hyvä, nimittäin päätös jakaa liian iso ryhmä kahtia joululoman jälkeen. En ole varma, välittykö tämä muutos pelkistä kuvista ulkopuoliselle katsojalle, etenkin kun kuvat eivät ole työssä

ajallisessa järjestyksessä, eikä kaikista kuvista voi päätellä, ovatko ne otettu ennen joulua vai joulun jälkeen. Itse näen keväällä otetuissa kuvissa parempaa kuuntelemista ja keskittyneempää tekemistä. Pienemmässä ryhmässä sekä minulla että lapsilla on paremmat mahdollisuudet kuulla toisiamme. Ruth Schneidewind arvioi ryhmän ihannekooksi kahdeksan henkeä. Kymmenen on jo liikaa, etenkin jos halutaan tilaa tutkivalle oppimiselle.

En saa koskaan tietää, mitä kuvaprojekti lapsille kaiken kaikkiaan merkitsi, mutta itselleni projekti on ollut valtavan tärkeä. Sain hulppean määrän dataa siitä, miltä muskarituntini lasten näkökulmasta näyttävät. Kuvat sekä vahvistivat ja muuttivat ajatuksiani siitä, mihin suuntaan haluan musiikinopettajana kehittyä.

Musiikin opettaminen ja kokeminen liikkeessä ja liikkeen kautta ovat tulleet minulle opinnäytetyöprosessin myötä yhä tärkeämmiksi. Kehollisuus on musiikin kokemisessa, tekemisessä ja oppimisessa keskeistä, ja lisäksi musisoiva lapsi on kuvamateriaalin perusteella iloinen ja tyytyväisin ollessaan liikkeessä. Kuvat vahvistivat toivettani jatkaa opiskelua rytmikan parissa.

Toinen suunta, johon haluan kasvaa, on tarinan ja tutkimisen suunta. Opinnäytetyöprosessi vahvisti ajatustani siitä, että tutkiva oppiminen on olennainen osa lapsilähtöistä opettamista. Olen viimeisen vuoden ajan tietoisesti pyrkinyt muuttamaan opetustani suuntaan, jossa lapset toimivat kysymysten ja ideoiden esittäjänä. Olen huomannut, että tällöin opetustilanne muuttuu eloisammaksi, ja opettaminen kevyemmäksi ja virtaavammaksi. Kun lapset ilmaisevat halunsa kuulla tai oppia jotakin heitä kiinnostavaa, minun on helppo vastata heille ja johdatella prosessia eteenpäin. Dialogi on todellista, ei minun ennalta käsikirjoittamaani.

Tutkiminen vaatii aikaa. Wienissä viisivuotiaiden musiikkitunti kesti 60 minuuttia. Espoossa observoin Eve Alhon pitämää kuusivuotiaiden muskarituntia, joka kesti 90 minuuttia. Puhe siitä, että lapset eivät jaksaisi keskittyä, on palturia. Lapset eivät jaksaa suorittaa opettajan heille määräämää roolia, mutta leikki ja oppiminen voi jatkua loputtomiin. Seuraamillani Schneidewindin ja Alhon tavallista pidemmällä tunneilla ei ollut puhettakaan siitä, että lapsia olisi kyllästyttänyt! Unelmieni musiikkikoulussa tuntien aikana tarvitse kiirehtiä. En halua olla aikuinen, joka ei ehdi kuunnella. Päinvastoin haluan opettaa oppilaitani pysähtymään maailman ilmiöiden äärelle, ihmettelemään ja kuuntelemaan – näissä minulla on tietenkin valtavasti opittavaa itsekin.

Olen läpi opintojeni etsinyt totuuksia opettamisesta. Haluaisin voida julistaa yhdet menetelmät paremmiksi kuin toiset ja löytää itselleni sopivan menetelmän, jota voisin rauhallisin mielin kaikissa opetustilanteissa toteuttaa. Alkujaan tämä opinnäytetyö oli yksi keskenkasvuinen yritys tällaisten totuuksien löytämiseksi. Mitään totuuksia ei tietenkään löytynyt – löytyi elävää elämää! Oppimistilanteet ovat ainutlaatuisia ja niiden aikana sekä opettaja että oppilaat tekevät jatkuvasti oppimisprosessin suuntaan vaikuttavia valintoja.

Opetustilanne ei siten koskaan ole täysin opettajan ennakoitavissa. Tätä epävarmuutta täytyy ensin opetella jotenkin sietämään ja – näin ajattelen – pitkällä tähtäimellä rakastamaan. Viiden vuoden musiikkipedagogiopintojen jälkeen olen pisteessä, jossa olen välttävästi oppinut sietämään opettamiseen liittyvää epävarmuutta. Viimeisen vuoden aikana, etenkin MLL Pasilan paikallisyhdistyksen muskariryhmien kanssa, omaan opettajana olemiseen on löytynyt myös uutta, orastavaa rauhaa. Konkarit ovat luvanneet, että kokemus auttaa.

Oman opetuksen analysoiminen ja reflektointi auttavat opettajaa ja vievät työtä eteenpäin, mutta oma sudenkuoppa on jäädä analyysiin liaksi jumiin. Omasta kontrollintarpeesta ja täydellisyyden tavoittelusta on kerta kaikkiaan päästettävä irti. Kun hengitykseni virtaa opetustilanteessa vapaasti, minun on mahdollista antautua aitoon vuorovaikutukseen ryhmän kanssa. Nähdäkseni silloin voi syntyä yhteyttä, musiikkia ja kosketavuutta.

Minun tekisi mieli pyytää opettamiltani lapsilta anteeksi kaikkia niitä hetkiä, kun tein aivan typeriä ratkaisuja opettajana tai en pitkän työpäivän päätteeksi enää pystynyt kuuntelemaan kaikkia sävyjä. Päälimmäisenä tunteena on kuitenkin kiitollisuus, ja anteeksi-sanan sijaan sanon sittenkin sen toisen sanan:

## K i i t o s

minua valokuvien opettaneet ja musiikkia sykkivät

Saana, Hilla, Rauha, Aurora, Veera, Cecilia, Stella, Noa, Ida, Mathilde, Felix, Ellen, Senia, Bruno ja Olivia!

## Lähteet

Hellström, Martti 2010. *Lapsikeskeinen ja lapsilähtöinen kasvatusta* teoksessa *Sata sanaa kasvatuksesta*. Jyväskylä: PS-Kustannus. 177 - 179.

Kronqvist, Eeva-Liisa 2011. *Varhaispedagogiikan kehityopsykologinen perusta* teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, toim. E. Hujala & L. Turja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 13 – 30.

Jordan-Kilki, Päivi, Kauppinen, Eija, Korolainen-Viitasalo, Eeva 2013. *Johdanto* teoksessa *Musiikkipedagogin käsikirja: vuorovaikutus ja kohtaaminen musiikinopetuksessa*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy. 8 – 15.

Lipponen, Lasse 2011. *Tutkiva oppiminen varhaiskasvatuksessa* teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, toim. E. Hujala & L. Turja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 31 - 38.

Pääjoki, Tarja, 2011. *Lasten taiteellinen toimijuus* teoksessa *Varhaiskasvatuksen käsikirja*, toim. E. Hujala & L. Turja. Jyväskylä: PS-Kustannus. 109 – 121.

Riihelä, Monika. 1996. Mitä teemme lasten kysymyksille? Lasten ja ammattilaisten kohtaamisten merkityksellisyys lapsi-instituutioissa. Jyväskylä: Gummerrus Kirjapaino Oy.

Savolainen, Miina, 2008. *Voimauttava valokuva* teoksessa *Maailman ihanin tyttö*. Blink Entertainment Oy, Helsinki.

## Haastattelut

Alho, Eve 2015. Musiikkileikkikoulun opettaja. Musiikkiopisto Juvenalia. Haastattelu: 10.2.2015.

Norja, Sari 2015. Musiikkileikkikoulun lehtori. Keski-Helsingin musiikkiopisto. Haastattelu: 11.2.2015.

Schneidewind, Ruth 2014. Elementare Musikpädagogik -ainekokonaisuuden johtaja. Universität für Musik und darstellende Kunst Wien. Haastattelu: 30.6.2014.

## Internet-lähteet

*Hyvä kasvu- ja oppimisympäristö: Lapsilähtöisyys*. Kotkan kaupungin ylläpitämä Netti-neuvo.fi -sivusto. <http://www.nettineuvo.fi/index.asp>. Luettu 17.4.2015.

*Mitä?: Tavoitteet*. Varhaisiän musiikinopettajat Ry:n nettisivu. <http://www.vamory.fi/mita.php>. Luettu 17.4.2015.